



La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée

Claire Vilpoux

► To cite this version:

Claire Vilpoux. La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée. Linguistique. Université Rennes 2, 2013. Français. <NNT : 2013REN20033>. <tel-00903894>

HAL Id: tel-00903894

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00903894>

Submitted on 13 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
Mention: *Sciences du langage - Sociolinguistique et
Sociodidactique*
Ecole doctorale: Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Claire VILPOUX

préparée à
PREFics (EA 4246 / ex-3207)
Plurilinguismes, Représentations, Expressions
Francophones – information, communication,
sociolinguistique

La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée

Volume 1

Thèse soutenue en 2013 devant le jury composé de :

Véronique CASTELLOTTI

Professeure Université François Rabelais Tours /
Rapporteuse

Jean-Claude BEACCO

Professeur Université Paris 3 / *Rapporteur*

Daniel COSTE

Professeur Émérite École Normale Supérieure Lettres et
Sciences Humaines Lyon / *Examineur*

Philippe BLANCHET

Professeur Université Rennes 2 Haute Bretagne /
Directeur de thèse



Laboratoire PREFics



À mes parents

*Le chemin sur lequel je cours
Ne sera pas le même quand je ferai demi-tour
J'ai beau le suivre tout droit
Il me ramène à un autre endroit
Je tourne en rond mais le ciel change
Hier j'étais un enfant
Je suis un homme maintenant
Le monde est une drôle de chose
Et la rose parmi les roses
Ne ressemble pas à une autre rose.*

Robert DESNOS, 1939, « L'anneau de Moebius », dans La géométrie de Daniel.

REMERCIEMENTS

« Подяки »

Je tiens à remercier ...

Philippe Blanchet, *gramaci* pour sa disponibilité et pour m'avoir encadrée durant ces cinq années. Je le remercie pour la grande liberté de pensée et de réalisation qu'il m'a permise. Jamais mon travail n'aurait pu aboutir sans ses encouragements et sa confiance continus.

Catherine Loneux pour son enthousiasme et sa reconnaissance envers mon travail.

Franck Hivert, pour ses conseils, sa bienveillance et pour avoir facilité les conditions de mes séjours en Ukraine.

Valentin Feussi et Emmanuelle Huver de l'équipe PREFics de l'Université François Rabelais de Tours pour leurs relectures commentées, leurs échanges éclairants et pour avoir contribué à faire mûrir ma réflexion.

Les équipes FLE du CIREFE de Rennes, de l'INSA-Rennes, des Alliances Française d'Ukraine, des écoles et universités ukrainiennes pour m'avoir permis de construire mon expérience d'enseignante FLE auprès de différents publics d'apprenants depuis 2005.

Щиро дякую à Svitlana et Tetiana, pour m'avoir accueillie, soutenue dans ce travail et aidée sur le terrain. Pour avoir pris le temps de répondre à mes questions tout au long de ce parcours de doctorat et pour leur profonde amitié.

Les collègues du Département Linguistique et FLE de l'Université d'Avignon : Patrice Brasseur, Anika Falkert, Luc Bichlé, Anne-Marie Dinvault et Dominique Klingler pour m'avoir laissé une chance de faire mes preuves en tant qu'ATER au sein leur équipe et pour m'avoir aidée à poursuivre ma thèse dans de bonnes conditions. Et, Sabine Biedma, ma consœur du Département de Lettres, pour sa bonne humeur, ses précieux conseils et ses critiques toujours constructives.

Les personnels administratifs de l'Université Rennes 2, de l'UEB, des universités ukrainiennes, de l'Ambassade de France en Ukraine pour les diverses contributions matérielles apportées afin de réaliser ce travail.

Les docteur-e-s du Laboratoire PREFics : Damien, Jeanne, Sanaa, Hong, Ferdinand, Mehdi, Marcella, mais aussi les doctorant-e-s : Aude, Claire, Clément, Nadia, Marjorie, Bartholy, Martineau, Olivier, Amadou, Sahite, Thuy, Bahram, Zahra... et ceux des autres laboratoires des ED SHS & ALL de l'Université Rennes 2 : Alena, Aurélien, Florence, Andryi... pour leur solidarité, leurs conseils avisés et... les fous rires partagés ! Une pensée particulière à Mao, Alexandra, Elen, embarquées dans la même aventure FLE que moi ! À toutes ces personnes avec

qui, j'espère, pouvoir continuer d'échanger et, qui sait, pouvoir collaborer dans le cadre de futurs projets socio-linguistico-didactiques !...

Iryna et Iryna, *щиро дякую* pour leur disponibilité, leur amitié et leur aide efficace en traduction français/russe/ukrainien.

Clotilde, Naig, Laëtitia et Astrid, *trugarez bras* pour leurs sincères amitiés, leur joie de vivre, leur soutien. En particulier à Clotilde, pour sa collaboration à la relecture et à la traduction en anglais.

Mes ami-e-s fidèles depuis maintenant plusieurs années, rencontré-e-s lors de mes périples entre la France et l'Ukraine, pour leur chaleur humaine et leur hospitalité! En espérant que ces relations fraternelles dureront aussi longtemps que possible...

Enfin, du plus profond de mon cœur, je tiens à exprimer toute ma gratitude à mes parents, à mes sœurs et mes beaux-frères, pour leur compréhension, leur patience face à mes choix ainsi que pour leurs soutiens indéfectibles et précieux qui m'ont accompagnée et réconfortée tout au long de ce chemin...



Image de fond de la couverture : « Couleurs de l'Ukraine », réalisée par Laëtitia Bodin, 2013.

- *Transcription du cyrillique*

Deux langues slaves ont été utilisées dans ce travail : l'ukrainien et le russe. Pour les noms de lieux, j'ai préféré utiliser le nom de Kyïv plutôt que de laisser la transcription usuelle en français Kiev¹. Il en va de même avec les noms des villes citées telles que Lviv, Kharkiv etc. que j'ai repris au lieu de Lvov, Kharkov etc., lesquels sont calqués à partir de la transcription russe. En insérant ces indications, je suis consciente de prendre partie dans ce travail pour la valorisation de la langue ukrainienne en respectant la loi de la langue officielle en vigueur. Cela ne signifie pas pour autant que la langue russe sera absente.

Aussi ai-je choisi de conserver les particularités contextuelles de certains concepts ou noms propres. Les items en cyrillique ont été transcrits en latin afin de à rester proche de la prononciation de la langue concernée. J'ai ainsi opté pour une transcription française la plus compréhensible pour les non-slavisants (voir tableau suivant). J'ai également introduit quelques variantes (ex : au lieu d'écrire *vychtcha osvita*, je me suis contentée de transcrire *vysha osvita*, de l'ukrainien «*enseignement supérieur*», en revanche je garderai le nom de louchtchenko, en respectant ici l'usage qui existe en français). Et, bien sûr, chaque terme est traduit en français.

¹ Cette appellation n'est plus appropriée selon les codes linguistiques du pays. Voir le Protocole n°1 du 14 octobre 1995. AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE MONDE : <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/ukraine-1demo.htm>>, consulté le 20 octobre 2010.

Caractère cyrillique de l'ukrainien et du russe	Transcription formelle d'après l'API	Variantes choisies	
		pour l'ukrainien	pour le russe
г	/h/ ; /g/	h	g
г'	/g/	g	Ø
е	/ɛ/ ; /je/	è	ié
є	/ijo/	Ø	io
ї	/ij/	ii	Ø
ж	/zh /	zh, j	
и	/ɪ/ ; /i/	y	i
й	/ij/	yi	
у	/u/	ou, u	
х	/kh/	kh	
ц	/ts/	ts	
ч	/tʃ /	tch	
ш	/ʃ/	ch	
щ	/ʃtʃ/	chtch , sh	
ы	/i/	Ø	y
ю	/ju/	iou, ÿou	
я	/ja/	ia, ÿa	

- *Énonciation*

Le choix de la « personne » s'est avéré incontournable durant la rédaction de la thèse. Le « je » énonciatif implique ma responsabilité dans la réflexion que je pose. Le pronom « nous » est inclusif, c'est-à-dire qu'il intègre le lecteur au raisonnement.

- *Appellations usuelles dans ce travail*

1- Je signale que certains sigles désignant des institutions ont subi quelques changements liés à des restructurations institutionnelles. Par exemple, jusqu'en 2012, il existait en France le «MAEE» (Ministère des affaires étrangère et européennes), et en 2010, en Ukraine, il y avait le «MESU» (Ministère de l'éducation et de la science d'Ukraine). Aujourd'hui, ces institutions se nomment respectivement MAE (Ministère des affaires étrangères) et le MESJS (Ministère de l'éducation, de la science, de la jeunesse et des sports). Pour garder une certaine harmonie à l'écriture et faciliter la lecture, j'ai donc décidé de conserver les sigles dans leurs formes actualisées mêmes si à certaines dates, il conviendrait d'évoquer les anciens sigles.

2- L'«Université» avec un grand U sert à désigner l'institution universitaire. Le terme «université» écrit avec un u minuscule renvoie aux établissements.

3- Afin d'éviter toute confusion, je n'emploierai pas l'abréviation PECO (Pays d'Europe Centrale et Orientale) étant donné qu'elle correspond à une réalité géopolitique concrète, renvoyant aux pays ex-communistes désormais membres de l'UE. L'Ukraine n'en fait pas partie. C'est pourquoi, j'ai préféré utiliser les dénominations Europe de l'Est, Europe centrale et orientale, ou encore Europe du centre-est (les deux dernières étant plus neutres).

- *Référencement*

Les références bibliographiques sont classées par ordre onomachronologique, c'est-à-dire suivant une entrée par nom et date.

Parmi les références insérées dans le corps du texte, apparaîtront parfois des abréviations telles que : «n.p» pour signifier «non paginé» et «n.d», pour non daté.

En bas de pages, il peut y avoir des références entières d'ouvrages ou d'articles. Cela désigne les documents secondaires, qui n'ont pas pu être consultés (ou sommairement) en temps voulu mais qui auraient pu être intéressants pour étayer le raisonnement. Des références d'articles de presse et de sites internet consultés sont également citées en notes de bas de pages comme sources secondaires. Ces références ne figurent pas dans la bibliographie où se trouvent uniquement les documents lus entièrement et cités dans le corps de texte de la thèse.

Glossaire des principaux sigles

ACCT	Agence de coopération culturelle et technique
ACPF	Attaché de coopération pour le français
ACUS	Attaché de coopération universitaire et scientifique
AEFE	Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger
AF	Alliance Française
APFU	Association des professeurs de français en Ukraine
AUF	Association universitaire de la Francophonie

BECO	Bureau Europe centrale et orientale
CECO	Commission de l'Europe Centrale et Orientale
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFUCUS	Centre franco-ukrainien de coopération universitaire et scientifique
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CREFECO	Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELF	Diplôme d'études en langue française
DFIPF	Départements de formation initiale des professeurs de français
DFUT	Départements de français des universités techniques
DLC	Didactique des langues-cultures
DLE	Didactique des langue étrangère
DNL	Disciplines Non Linguistiques
EEES	Espace européen d'enseignement supérieur
EES	Établissement d'enseignement supérieur
FLE	Français langue étrangère
FMEF	Fond Mondial pour l'Enseignement du Français
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FOU	Français sur objectifs universitaires
IFU	Institut français d'Ukraine
MAE	Ministère des Affaires Etrangères
MESJS	Ministère de Education, de la Science de la Jeunesse et des Sports
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
SHS	Sciences de l'Homme et de la Société
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
URSS	Union des républiques socialistes soviétiques

REMERCIEMENTS.....	3
NOTES LIMINAIRES	5
SOMMAIRE.....	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
 PARTIE I	 22
CADRE EPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	22
Introduction I : Pour une « trans-lucidité » de la recherche	22
Chapitre 1. Conception de la recherche.....	27
Transition	121
Chapitre 2. Élaboration de la recherche.....	122
Conclusion I : De la contextualisation de la recherche à la contextualisation de l'objet.....	166
 PARTIE II	 168
ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION : LANGUES, SOCIÉTÉ ET UNIVERSITÉ EN UKRAINE	168
Introduction II : Dynamiques sociolinguistiques et éducatives	168
Chapitre 3. Les langues en Ukraine.....	169
Transition	247
Chapitre 4. Évolutions de l'enseignement supérieur ukrainien	249
Conclusion II : Une politique linguistique éducative en transition	367
 PARTIE III	 369
CO-CONSTRUIRE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ EN UKRAINE	369
Introduction III : L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, un espace complexe	369
Chapitre 5. Francophonie(s)	373
Transition	442
Chapitre 6. La « rénovation des cursus de français ». Pour un enseignement-apprentissage <i>adapté</i> du français à l'Université ?	445

Conclusion III : Repenser la coopération linguistique et éducative ?.....	605
CONCLUSION GÉNÉRALE	608
BIBLIOGRAPHIE.....	618
TABLE DES MATIÈRES	690
TABLES DES ILLUSTRATIONS.....	698

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La recherche (du latin : *circare*, tourner autour de) peut être comparée à un chemin sans fin que l'on emprunte, tantôt sinueux tantôt vertigineux, et sur lequel on s'engage avec des intuitions, des représentations que l'on souhaite sonder. La recherche devient donc un véritable parcours où les questionnements sont constants. Le chercheur s'y lance pour tenter d'explorer une partie du monde, son rapport à l'Autre... En d'autres termes, il se donne la peine de chercher à comprendre ce qui l'entoure et ce qui le constitue. Sa démarche consisterait à percer dans le sens et à « construire du sens autour de la banalité » (RAZAFIMANDIBIMANA, 2008 : 29). Un parcours initiatique en somme, qui permettrait de faire grandir sur plan scientifique, professionnel mais aussi personnel. Entreprendre cette thèse a ainsi représenté pour moi ce triple défi. En effet, il s'agissait de faire des concessions, prendre des détours, surmonter des apories mais aussi partager, (s')expliquer, confronter, observer, (se) rendre compte... En bref, s'efforcer à penser et à agir autrement.

Considérant que toute recherche ne peut être dans l'absolu décontextualisée, objectivée, démotivée ou désobjectivée mais qu'elle est nécessairement « auto-éco-exo (ou altéro-) » -historicisée, -réflexive et -contextualisée, je commencerai dans la première partie de cette introduction par retracer la trajectoire suivie qui justifie le choix du terrain d'étude. La seconde partie, sera consacrée à la problématisation du sujet de recherche.

1. Itinéraire(s) de recherche

Dans cette première section, je répondrai aux deux questions qui m'ont souvent été posées : pourquoi l'Ukraine ? Pourquoi un sujet sur l'enseignement-apprentissage du français à l'Université ?

1.1. De l'Ouest à l'Est

Mon premier contact avec l'Ukraine a eu lieu en 2006-2007. Cela n'était pas mon premier voyage en Europe orientale. Auparavant, j'avais eu la chance de me

rendre en Russie, à deux reprises, en 2003 et 2005. Cela s'inscrivait dans la logique de mon parcours universitaire qui a commencé par une licence de russe en France. Le premier séjour, d'une durée de 6 mois en Russie, s'est déroulé dans le cadre d'un échange interuniversitaire (d'après un programme de bourse bilatéral) ; le second, plus court, était un séjour linguistique organisé par le Ministère des Affaires Étrangères français (MAE).

Je dévoilerai d'abord, de façon anecdotique, ce premier séjour russe où j'avais pu alors observer de « l'intérieur » quelques particularités du fonctionnement universitaire d'un pays ex-soviétique, lesquelles font écho aux pratiques universitaires ukrainiennes abordées dans ce travail. Dans un second temps, j'évoquerai mon séjour d'un an en Ukraine et exposerai les motivations qui m'ont amenée à réaliser ce travail de recherche sur l'enseignement-apprentissage du français à l'Université.

1.1.1. À la découverte d'un autre système universitaire

Le premier séjour en Russie, passé dans une région située à 500km au sud de Moscou, a été l'occasion d'une immersion dans un autre milieu universitaire. Les cours que je suivais à l'institut pédagogique (censé former de futurs enseignants), étaient presque faits sur-mesure: les enseignants s'adaptaient volontiers aux besoins des étudiants étrangers. Je devais choisir des cours qui correspondaient plus ou moins aux contenus d'enseignement de la formation de russe suivie en France.

Cette expérience unique m'a permise de constater des différences et des ressemblances entre les systèmes universitaires russe et français, me révélant, dans le même temps, l'existence de dysfonctionnements au cœur de cet échange bilatéral, tel qu'il se pratiquait depuis près de quinze ans. La session d'examen et les critères d'évaluation constituaient, selon moi, les principaux points de divergence par rapport au système français².

Pour illustrer ce propos, je relaterai deux événements marquants relatifs à l'évaluation. Le premier moment concerne le (non-)système de validation des

² Il faut signaler que la Russie avait entériné en 2003 son adhésion au processus de Bologne.

examens. Dans la nécessité de valider un module pour l'université française, j'ai sollicité, auprès d'une enseignante, la permission de passer un examen dans des conditions similaires à celles d'un partiel français en classe. À ma grande surprise, l'enseignante qui m'avait donné son accord, m'a invitée à rédiger mon travail en avance, en dehors des cours et à l'aide de tous les documents souhaités. Puis, elle a partiellement corrigé ma copie, et me l'a rendue. Ainsi, le jour de l'examen sur table, je n'avais plus qu'à retranscrire le texte corrigé. De retour en France, l'enseignant du département de russe chargé de valider ce travail, l'a accepté sans négocier, mais ignorant peut-être (?) la procédure non-conforme qui avait été mise en place pour cette épreuve.

Un autre moment, pendant ce séjour en Russie, a été particulièrement « déroutant » lors de la session d'examen, qui, cette fois-ci se passait en classe parmi d'autres étudiants du département de langue et littérature russes. Alors que j'étais en train de me préparer à passer un oral de littérature, formulant mes idées sur une feuille de brouillon, comme cela se pratique en France, j'ai constaté qu'autour moi les étudiants ne procédaient pas du tout de la même manière³. Ils relisaient en silence leurs cours, organisaient leurs notes pour leur prestation orale. Le professeur était présent dans la salle, surveillait et avait disposé sur son bureau des billets contenant les sujets d'examen destinés à être tirés au sort par les étudiants. Il s'est ensuite absenté quelque temps sans mot dire. Était-ce convenu, habituel ou imprévu ?... Pendant cette brève période, la salle s'est agitée : les étudiants commençaient à communiquer entre eux, à se déplacer pour identifier les sujets laissés sur le bureau. De même, des étudiants qui attendaient dans le couloir, sont intervenus, à leur tour, pour s'informer des sujets. L'un d'entre eux a même déposé un présent sur le bureau de l'enseignant toujours absent... Une fois revenu dans la salle, l'enseignant s'est rendu compte de ce cadeau spécialement mis en évidence. Excédé, l'enseignant a rendu le bien à l'étudiant en condamnant son geste. Était-ce sincère ou une mise en scène sachant qu'une « étrangère » était témoin ? Ce type de situation se passait-il habituellement avant les examens dans cet établissement ?

³ Bien sûr, on ne m'avait pas mise au courant du déroulement des épreuves avant mon arrivée en Russie. Sur place, l'enseignant ne m'avait pas donné de consignes précises sur le déroulement de l'épreuve. Je savais seulement que j'allais être interrogée sur un texte vu en cours.

Le fait d'avoir connu, en tant qu'étudiante, le système universitaire russe, m'a permis, par comparaison, de mieux appréhender le terrain universitaire ukrainien, et de supposer qu'il est, a priori, représentatif d'autres pays de l'ex-URSS.

1.1.2. Ma première expérience dans l'enseignement du français à l'étranger et mon rapport aux langues

En 2006-2007, je me suis rendue en Ukraine afin d'effectuer un stage FLE, financé par le MAE⁴, dans le cadre de mon Master 1 Didactique et Linguistique FLE. Ce choix était stratégique⁵: je souhaitais enseigner le français tout ayant la possibilité, à côté, d'approfondir mes compétences langagières à communiquer en russe. De plus, connaissant un peu la situation géographique et historique de l'Ukraine, il me paraissait alors évident que ses locuteurs soient au moins russophones.

Envoyée dans une ville située à l'ouest de l'Ukraine, où l'ukrainien est plus utilisé que le russe, j'ai été dans un premier temps déçue par cette destination, imputable au MAE, et que je trouvais incohérente avec mes motivations premières.

Acceptant toutefois cette condition, j'ai commencé à enseigner simultanément le français dans trois établissements d'enseignement secondaire⁶. Mon poste était rattaché au Centre culturel français (CCF)⁷. Par la suite, en plus des cours que j'assurais dans les écoles, on m'a proposé d'enseigner auprès de quelques groupes « avancés » du Comité d'initiatives de l'Alliance Française⁸, où j'ai pu également participer à la passation du DELF-DALF en tant que membre examinateur. À cela s'est ajouté un cours dispensé dans une académie de commerce puis, un autre, auprès d'un groupe d'étudiants de l'université⁹, ainsi que quelques séances individuelles. J'ai également été amenée à intervenir lors de séminaires de formation

⁴ Il s'agissait du programme Égide, aujourd'hui il a changé nom pour Campus France.

⁵ Parmi les pays présentés dans la liste des stages, la Russie n'y figurait pas. Le stage venait d'être annulé, d'après ce qui était explicitement indiqué sur cette liste. J'ai donc ciblé mes vœux sur des pays où, à ma connaissance, le russe était la langue vernaculaire (du moins, c'est ce que je croyais à cette époque), à savoir : l'Ukraine, la Géorgie et la Biélorussie. C'est pour l'Ukraine que ma candidature a été retenue.

⁶ Établissements dans lesquels je suis retournée en 2008 pour mettre en place mon enquête de terrain, élaborée dans le cadre de mon travail de Master 2 en Langues et Littératures comparées en domaine francophone (je précise plus bas).

⁷ Aujourd'hui, il s'agit d'une Alliance Française (j'aborderai ce changement de statut au chapitre 6).

⁸ Même commentaire que la note 7.

⁹ Cette université était seulement hôte du CCF.

auprès d'enseignants du second degré et à être incluse parmi les membres du jury des groupes de français lors des olympiades régionales de langues étrangères.

Parallèlement, mon désir d'approfondir mes connaissances en russe ne s'éteignait pas. J'ai donc décidé de suivre des cours de russe à l'université. Compte tenu de mon emploi du temps chargé, je n'ai pu assister, en tant qu'auditrice libre, qu'à quelques séances de littérature russe, qui comptaient d'ailleurs un très faible nombre d'étudiants. Le russe était enseigné comme langue étrangère¹⁰.

Durant ce stage, je me suis rapidement aperçue que le russe ne pouvait me suffire au quotidien et entraîner des difficultés à communiquer. C'est pourquoi, je me suis mise aussi à apprendre l'ukrainien pendant quelques semaines avec une enseignante de français ukrainophone de l'université. Cette expérience m'a ainsi donné à questionner mon propre rapport aux langues-cultures. Cela m'a incitée à ouvrir quelques pistes de réflexion sur l'enseignement-apprentissage du français et m'a conduite à m'interroger sur la situation sociolinguistique propre à l'Ukraine.

1.2. Le choix du sujet

Cette étude s'inscrit dans le prolongement du travail de recherche ébauché en Master 2, en 2008, intitulé : *Enseignement du français en Ukraine: adoption et adaptation de l'approche communicative*, sous la direction de Philippe Blanchet. L'étude avait porté sur les écoles spécialisées en français, c'est-à-dire où l'enseignement du français était renforcé en nombre d'heures par rapport aux écoles ordinaires. J'ai donc, en doctorat, souhaité continuer à mener cette réflexion sur l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine.

Le premier sujet qui avait été retenu pour cette thèse visait à étudier les activités artistiques dans l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine. Durant la première année du doctorat, que je menais en double-cursus, j'avais initié quelques recherches sur ce sujet. Celui-ci avait été pensé en fonction de la formation à la médiation culturelle spécialisée dans le spectacle vivant que je suivais alors à

¹⁰ J'y reviens aux chapitres 4 et 5.

l'université de Rouen. Cette idée de sujet renvoyait à l'importance observée aux pratiques artistiques mises en œuvre en classe de langues et, plus largement, dans le reste de la société ukrainienne. Mon intention était de travailler notamment sur les avantages et inconvénients de la transposition des pratiques artistiques dans l'enseignement et de réfléchir sur les liens entre ces deux domaines (art et langue), ainsi que sur les mesures à mettre en place en vue du perfectionnement de l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine. J'ai finalement renoncé à ce sujet trop ambitieux dans le temps imparti à un doctorat.

Lors de ma recherche de financement et de contacts destinés à planifier mon retour en Ukraine afin d'effectuer cette thèse, je me suis mise en relation avec l'Ambassade de France en Ukraine pour savoir d'abord s'il existait des possibilités de bourses garantissant mon travail de recherche sur le terrain. Malheureusement, aucune offre n'était proposée convenant à ce type de démarche de recherche¹¹. Cependant, l'Attaché de coopération pour le français (ACPF) m'a informée d'un projet de rénovation des départements et filières de français dans les universités ukrainiennes. Il m'a ainsi proposé de prendre contact avec deux d'entre eux, si cela m'intéressait. C'est alors que mon objectif et mon questionnement de recherche ont été réorientés vers l'étude de la mise en œuvre de cette rénovation dans les départements et filières de français.

2. L'objet d'étude

Il s'agit ici de présenter les objectifs et le questionnement à partir desquels a été élaboré ce travail.

2.1. Axes d'étude et problématique générale

L'objet de cette thèse prend sa source au croisement de mes expériences de vie et d'observations en Ukraine ainsi que de mon intérêt profond pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

¹¹ Les programmes de bourses étant principalement destinés aux sciences hors SHS. AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE : < <http://www.ambafrance-ua.org/Cooperation-universitaire-et>>, consulté le 16 mai 2013.

Au fil de l'élaboration de ma recherche, j'ai constaté qu'il existait peu de recherches francophones en Sciences du langage, dédiées aux problématiques éducatives et/ou aux langues-cultures en Ukraine. On mentionnera néanmoins les travaux de principaux chercheurs spécialistes de la zone¹² qui m'ont aidée à étayer ma réflexion. Patrick Sériot traite de la situation d'une langue non-reconnue : le *surzhyk* en Ukraine et, par ailleurs, il étudie les liens entre les idéologies qui sous-tendent les discours linguistiques et politiques en Europe centrale et orientale. La slaviste Juliane Besters-Dilger consacre, en partie, ses travaux à la politique linguistique et à la situation sociolinguistique en Ukraine et elle a récemment mis en place un projet de recherche en sociolinguistique associant des chercheurs ukrainiens (j'en ferai part dans la deuxième partie de la thèse). Olha Ostriitchouk s'est interrogée, elle, dans son mémoire de DEA sur les dynamiques représentationnelles sociolinguistiques et l(es)identité(s) perçue(s) des Ukrainiens. Maryna Shpargalyuk et Marina Sacillotto-Vasylenko travaillent dans une optique comparative sur la formation des enseignants du second degré en Ukraine et en France. La première pointe, dans sa thèse, la formation des futurs enseignants de langues étrangères. La seconde, s'interroge sur la formation continue des enseignants. Ainsi, par cette présente recherche, j'envisagerai d'apporter une modeste contribution aux questionnements liés à la politique linguistique éducative en Ukraine en explorant l'enseignement-apprentissage du français, sous l'angle du projet de rénovation et de la coopération universitaire.

À partir de 2010, l'« amélioration » de l'enseignement du français dispensé dans les universités constituait l'objectif essentiel de la rénovation, tel que l'avait formulé l'ACPF. Celui-ci insistait pour que les départements et filières¹³ de français forment essentiellement de futurs enseignants de français. Or, d'après l'enquête que j'ai menée, les actions mises en oeuvre par les départements et filières pour parvenir à cet objectif ont révélé des réticences, des résistances et des insuffisances qui mettent donc à mal ce projet de rénovation. En effet, cette enquête a soulevé quelques problèmes liés aux processus d'enseignement et d'apprentissage du français ainsi que certains effets contre-productifs ou équivoques de l'implication de

¹² Voir bibliographie pour les références complètes. Il ne s'agit que des travaux consultés et cités dans ce travail.

¹³ J'explicite la distinction entre filière et département ultérieurement. Il s'agit plus exactement de « philologie française » (j'y reviendrai).

l'ACPF dans ce projet de rénovation. La problématique sous-tendue dans ce travail est la suivante : la rénovation est-elle une nécessité pratique pour l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine ou une injonction politico-idéologique à soutenir et à crédibiliser la diffusion du français en Ukraine ?

L'objectif de cette étude est de participer à la réflexion qui se tient sur la rénovation des programmes et de l'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur en Ukraine.

2.2. Questionnements et champs d'étude

Mon propos s'articulera dans une approche constructiviste et qualitative, autour de trois grands axes thématiques: la situation sociolinguistique, l'enseignement supérieur en Ukraine et l'enseignement-apprentissage du français. Le fil conducteur qui reliera ces domaines est la notion de rénovation ou de réforme.

La rénovation dans les départements et filières de français a été établie pour que les programmes et l'enseignement-apprentissage du français soient cohérents avec les directives européennes adoptées par l'Ukraine en matière d'enseignement des langues et d'enseignement supérieur. Je m'interrogerai, entre autres, dans ce travail sur les raisons, sur les intentions, sur les enjeux et les modalités qui ont permis d'instituer ce projet, à travers ces questions :

1. Quelle place a le français dans la société et dans l'enseignement supérieur en Ukraine?
2. Quelles sont les représentations des acteurs de l'enseignement-apprentissage du français sur leurs pratiques et la rénovation ?
3. Comment a évolué l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine?
4. Comment les acteurs de l'enseignement-apprentissage se sont-ils adaptés aux mutations qui ont eu lieu dans l'enseignement supérieur ?
5. D'où vient l'initiative de la rénovation ? Pourquoi l'enseignement-apprentissage du français doit-il être rénové ? De quelle(s) manière(s) s'y sont pris les institutions et les acteurs ?
6. Dans quelle(s) mesure(s) la contextualisation de l'enseignement-apprentissage peut-elle répondre aux besoins d'un enseignement-apprentissage du français à l'Université en Ukraine?

Autant de questions que j'aborderai par le prisme de la sociolinguistique et de la sociodidactique, sous l'angle des rapports contextualisés entre langues et éducation, dans un travail qui s'articulera en trois parties.

2.3. Présentation de la thèse

En deux chapitres, la première partie portera sur les principaux enjeux épistémologiques et méthodologiques qui sous-tendent l'élaboration de ce travail. Le premier chapitre est consacré aux soubassements théoriques et épistémologiques à partir desquels a été construite ma réflexion. Le second chapitre retrace les différentes étapes de l'élaboration de l'enquête, en abordant des questionnements liés à sa mise en œuvre sur le terrain, aux participants et aux difficultés de réalisation, entre autres.

En réponse aux exigences qui auront été formulées en première partie, la seconde partie présentera des éléments de contextualisation. Il s'agira, dans le troisième chapitre¹⁴, d'abord de dégager des tendances macrosociolinguistiques du rapport des usagers aux langues et les changements, tributaires des politiques linguistiques, liés au *corpus* et au *status*. Cela nous permettra d'identifier les locuteurs ukrainiens à travers, notamment, les représentations sociales véhiculées sur les langues, et de venir nous intéresser aux langues enseignées au sein de l'institution éducative. Nous verrons qu'à travers la description de ces deux espaces, les pratiques langagières sociales et éducatives se croisent. À ce carrefour, se jouent des rapports idéologiques, politiques et identitaires. Dans le quatrième chapitre, l'on poursuivra dans cet axe éducatif et s'attardera sur l'organisation et les changements opérés au sein de l'enseignement supérieur. Cela sera l'occasion d'examiner en quoi ces évolutions de l'enseignement supérieur ont (in)directement affectées la formation initiale des langues étrangères en Ukraine. Cette deuxième partie amènera à considérer les phénomènes sociolinguistiques et éducatifs comme l'un des facteurs au ralentissement de la rénovation de la formation pour le français. Sans tomber dans le piège du déterminisme, il s'agira, dans l'ultime partie, d'observer et de se questionner sur l'intervention des acteurs et des institutions pris à parti dans ce contexte.

¹⁴ En suivant l'ordre des chapitres, j'ai souhaité rendre compte de l'enchaînement logique entre les parties.

À la lumière de ces éléments de contextualisation, la troisième partie portera sur l'enseignement-apprentissage du français à l'Université en Ukraine. Pour comprendre son émergence et son développement, il s'agira d'aborder les relations franco-ukrainiennes dans le cinquième chapitre. Le sixième chapitre, enfin, mettra en évidence les résultats de l'enquête de terrain et permettra d'ouvrir des perspectives sur la rénovation des programmes et de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Ukraine.

Placée sous le signe de la contextualisation, cette recherche tentera d'apporter un peu de lumière sur les dynamiques qui découlent et dépendent de la rénovation de l'enseignement-apprentissage du français. Ainsi, l'étude de ces dynamiques en interaction participera, je l'espère, à apprendre de la complexité de l'Ukraine, et à éclairer sur la diffusion du français à l'étranger.

PARTIE I

CADRE EPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

PARTIE I

CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

« L'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir,
mais c'est aussitôt pour mieux interroger »
BACHELARD Gaston, 1986 [1938] :16.

« Je tiens pour impossible de connaître les parties en tant que parties
sans connaître le tout, mais je tiens pour non moins impossible de
connaître le tout sans connaître singulièrement les parties »
PASCAL Blaise cité par MORIN Edgar, 2005 [1990] : 135

Introduction I : Pour une « trans-lucidité »¹⁵ de la recherche

L'épistémologie constitue la base du système des connaissances scientifiques. Dans une perspective constructiviste, l'épistémologie s'apparente à une approche réflexive et éthique qui, à partir d'un questionnement, ne prétend pas arrêter le choix des réponses (LE MOIGNE, 2012 [1995] : 116). Les épistémologies constructivistes, tel que l'explique Jean-Louis Le Moigne, s'érigent en critique des épistémologies positivistes. Rappelons que ces dernières avaient, en trois siècles¹⁶, réussi à imposer l'objectivité comme unique accès à la connaissance (*op.cit* : 109-110).

« Les épistémologies positivistes et réalistes avaient légitimé une sorte d'enfermement sur un réductionnisme et sur un logicisme formel longtemps considéré comme plus rigoureux parce que mieux justifié par les hypothèses ontologiques et déterministes fortes qui devaient fonder la connaissance scientifiques » (*op.cit* : 118-119).

S'inscrire dans une approche constructiviste revient donc à rendre visible/lisible le cheminement scientifique du chercheur lui-même. Cette démarche se

¹⁵ Formule empruntée à Philippe BLANCHET (2008).

¹⁶ L'avènement du constructivisme en SHS, s'il a renouvelé l'approche épistémologique, n'a pour autant fait disparaître les épistémologies positivistes, notamment en didactique (BLANCHET dans BLANCHET & CHARDENET, 2011 : 13-15).

présente donc sous forme de critique rétrospective des tenants et des aboutissants théoriques et méthodologiques élaborés par le chercheur. En d'autres termes, il s'agit pour le chercheur d'entreprendre la critique de sa propre analyse, de faire un effort d'autoréflexivité. L'épistémologie peut ainsi se définir «comme la recherche des moyens légitimes et des formes de constructions légitimes de la connaissance et des sciences en général » (VARENNE, 2011: 10). Jean-Louis Le Moigne, à cet égard, précise que « [l]es épistémologies constructivistes s'entendent ainsi comme le métaparadigme de référence, explicitant le fond conceptuel commun coconstruit par les disciplines élaborant leur propre épistémologie » (2012 [1995] : 108).

En didactique du français, comme en sociolinguistique, la tendance est à intégrer le paradigme constructiviste. Le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* insiste justement sur l'intérêt de l'explicitation de la posture méthodologique et épistémologique de tout (socio)didacticien. Cet ouvrage réaffirme en effet toute l'utilité de questionner les démarches de recherches de ce champ et d'intégrer mais aussi d'interroger le paradigme constructiviste.

« La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque là, soit par une analyse et une interprétation de phénomènes déjà étudiés [...]. Cette finalité implique une réflexion sur l'activité de production de connaissance elle-même [...], sur le statut de cette connaissance et notamment sur son double statut scientifique et social : c'est cela l'objectif d'une réflexion épistémologique, réflexion de type méta-scientifique [...]. Il serait pour le moins naïf, en tout cas biaisé voire dangereux (sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques) de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est cette recherche elle-même, quels sont ses tenants et ses aboutissants. Cela reviendrait à inclure dans le cadre d'une croyance superficielle en 'l'évidence' de ce que seraient une connaissance, une démarche scientifique, une recherche. Cela reviendrait à se désintéresser des utilisations potentiellement inacceptables voire dangereuses que d'aucuns pourraient en faire» (BLANCHET & CHARDENET, 2011 : 10).

Auparavant, Yves Reuter avait déploré auparavant l'absence de rationalisation des méthodologies de recherche dans ce champ (REUTER, 2006, 14-17). Pour lui, la recherche en didactique du français notamment devait répondre à « la nécessité interne à toute discipline de 'se réfléchir ', de se formaliser, de mieux comprendre ce qu'elle pense, selon quels modes, etc.» (REUTER, 2008 [1995]: 212). En effet, il me semble que la didactique du français ne peut se contenter de l'analyse des résultats de corpus, qui relève, certes d'une performance technique et d'une capacité analytique poussée et indispensable, mais qui reste insuffisante, dans la mesure où le chercheur se dédouane d'une réflexion sur les instruments employés, sur les

objectifs et les enjeux épistémologiques, sociaux et politiques de sa démarche. C'est d'ailleurs la combinaison de la réflexion sur un phénomène avec l'intervention sur le terrain qui constitue la sociodidactique (j'y reviens plus bas). Ainsi, une recherche constructiviste en didactique du français renverrait à un jeu d'équilibre et/ou à un va-et-vient entre méthodologie¹⁷/épistémologie, objectivité/subjectivité, théorie/terrain etc.

« [...] la didactique du français doit (peut) penser la *complexité*, en tenant compte d'un côté de l'impossibilité constitutive de la recherche (ou, plus exactement, de *chaque* recherche) de tout penser en même temps et sous tous les angles ou d'entériner ce qui n'est guère qu'un point de départ : la complexité de l'objet réel ; en tenant compte de l'autre côté de sa spécificité et du fait qu'elle traite des *relations* entre des *objets* et des *sujets*, indissociablement cognitifs, affectifs, sociaux, culturels... [...] Cela signifie que la position de principe, *dans notre champ*, me paraît plutôt consister en la volonté de construire les conditions de possibilité pour penser le complexe plutôt qu'en l'affirmation préalable d'une impossibilité qui risque de nous 'renvoyer' (de nous enfermer) dans telle ou telle discipline de référence ou, du moins, dans tel ou tel courant de celle-ci qui, en terme de paradigme, tend à éliminer la pensée du complexe » (REUTER, 2008 [1995] : 215-216)

Souscrivant à cette approche, j'ai trouvé pertinent d'opérer dans ce travail une sorte d'intro/rétrospection du processus de recherche, en présentant les étapes et procédés scientifiques qui ont servi à construire ma réflexion. En dévoilant l'approche épistémologique retenue, on s'aperçoit finalement que la frontière entre épistémologie et méthodologie est ténue (BLANCHET, 2000 : 27). En effet, « l'une et l'autre étudient les moyens que mettent en œuvre les sciences pour se construire » (VARENNE, 2011 :10). Ainsi, l'exploration de cette combinaison « épistémométhodologique » a permis de répondre provisoirement aux questions suivantes: pourquoi cette recherche? Comment a-t-elle été mise en place? Quels sont les objectifs visés ? C'est donc en contextualisant ma propre démarche de recherche que j'ai donc pu développer cette perspective constructiviste.

Situer ou contextualiser la recherche suppose de renoncer au paradigme universaliste qui annonce la généralisation par défaut du discours scientifique des phénomènes sociaux sans justifier la posture du chercheur ni vérifier ses « intuitions » sur le terrain. Le fait d'articuler théorie/terrain permet d'approcher et

¹⁷ La méthode se réfère aux principes, stratégies, procédés techniques qui constituent l'ensemble des pratiques instrumentées, on parlera aussi de méthodologie. La méthodologie est donc une notion plus englobante, comprenant et orientant les méthodes. Elle est une démarche réflexive qui prend la forme d'un protocole, d'un cadre ou d'un plan d'action selon des critères et des normes prédéfinis (MORIN, 1986 : 27 ; MUCHIELLI, 2004 : 212 ; VARENNE, 2011 :10, REUTER, 2006 :17, DEMAIZIÈRE & NARCY-COMBES, 2007 : 1-3).

d'affirmer la complexité inhérente à toute entreprise scientifique (LAHIRE, 2005[1998] : 251). Prétendre à une approche contextualisée nécessite par conséquent « [...] l'adoption de cadres scientifiques adaptés [...] » (BLANCHET, 2009 : 2). Cela n'est pas spécifique à la didactique. Mais dans ce cadre, la visée est particulière et relative à l'objet observé et au terrain d'intervention, à savoir : l'enseignement-apprentissage. En effet,

« Cette diversité des savoirs produits dans cette didactique ne tient pas uniquement aux objets, aux données et aux méthodes mais aux postures épistémologiques selon que l'on prend en compte ou non l'espace dans lequel s'inscrit la relation pédagogique triangulaire. Considérer les situations où sont organisés les enseignements/apprentissages non comme des réceptacles neutres où sont activés des processus universaux (psycho- et sociolinguistiques par exemple) mais comme des éléments déterminants de ceux-ci (Beacco, 2005) revient à instaurer en objets de recherche les éléments constitutifs des cultures éducatives, linguistiques et didactiques [...] » (BEACCO dans BLANCHET et CHARDENET, 2011 : 33).

À la suite de Jean-Claude Beacco, Philippe Blanchet et Patrick Chardenet rappellent que cette approche contextualisée de la recherche ne peut être universelle dans la mesure où elle est déterminée par sa singularité contextuelle.

« [i]l n'existe pas, dans une approche contextualisée, de méthodologie modèle ni a fortiori de méthode standardisée applicables à tous les sujets de recherche, tous les contextes. La construction méthodologique, nécessairement réflexive, doit d'autant plus être explicite pour remplir sa double fonction :
- organiser consciemment l'activité de recherche [...] ;
- rendre lisible la façon dont sont réunis les matériaux étudiés et dont sont élaborés des résultats [...] » (BLANCHET & CHARDENET, 2011 : 63).

De même, le sociologue Michel Dubois explique que

« [l]a pratique scientifique est 'idiosyncrasique' : elle ne peut être comprise indépendamment des contextes locaux dans lesquels elle s'inscrit. [...] Ce souci du caractère situé de la pratique de recherche invite l'observateur à adopter une perspective essentiellement microsociologique. Les faits scientifiques sont engendrés par les détails 'contingents' de la pratique scientifique [...] » (DUBOIS dans MESURE & SAVIDAN, 2006 : 201).

Cette manière d'aborder la recherche tend donc vers une posture réflexive, ce qui incite le chercheur à prendre en compte les risques et les biais que comporte une telle démarche. Je conçois ainsi ma démarche comme une expérimentation, avec les difficultés et les surprises que cela sous-tend, plutôt que comme l'application d'une méthodologie ou d'une théorie prête-à-l'emploi. Néanmoins, cela ne signifie pas que ma démarche ait été inventée de toutes pièces. Je me suis bien sûr appuyée sur des expériences de terrain et des raisonnements préexistants. Les approches conceptuelles et méthodologiques développées par d'autres auteurs ont naturellement servi à développer mon travail de recherche. Mais celui-ci se garde

d'être au service d'une quelconque théorie laquelle aurait, me semble-t-il, d'emblée marqué des limites à la réflexivité et reviendrait à inscrire ce travail dans le champ des recherches appliquées. Ce n'est pas l'orientation que j'ai choisie. Dans le cadre de cette étude, j'ai plutôt préféré contextualiser la recherche en m'intéressant à certains paramètres du contexte dans lequel mon analyse a été produite et en effectuant des allers-retours entre le terrain et la recherche théorique pour pouvoir construire un cadre (et non l'appliquer) en tout état de cause.

Suivant ce principe de contextualisation, dans le premier chapitre, il s'agira de présenter l'ensemble des « moyens » qui ont servi à concevoir et à aborder mon objet d'étude. En premier lieu, je poserai les principaux jalons notionnels afin de répondre à la problématique initiale exposée en introduction. En second lieu, je décrirai les orientations épistémologiques de ma recherche. Le second chapitre justement présentera les phases d'élaboration de l'étude de terrain, en insistant sur quelques caractéristiques. J'évoquerai enfin le travail d'écriture qui joue un rôle important dans le déroulement du processus de recherche.

Chapitre 1. Conception de la recherche

Ce chapitre s'ouvre sur les diverses orientations, motivations mais aussi doutes et tâtonnements qui ont traversé ce travail et contribué à sa problématisation. J'ai ainsi voulu tenir compte de mes implications et de mes intentions parce qu'elles m'ont permis de préciser les finalités de mon travail. Cela n'exclut pas pour autant le maintien d'une posture distanciée nécessaire au travail de recherche.

En guise d'« entrée en matière », je proposerai dans la première section de définir, du moins d'esquisser, les principales notions autour desquelles s'articule mon étude. Dans la seconde section intitulée « Objectifs et engagements », il s'agira d'exposer le « contrat scientífico-éthique » en précisant les principes et les valeurs qui sous-tendent ma démarche. Dans la troisième section, j'expliciterai les postures et positionnements envisagés pour construire cet *ethos* scientifique, on retrouvera ainsi plusieurs principes qui auront été évoqués dans la précédente section. La quatrième section se consacre aux obstacles épistémologiques déjoués ou non.

1. Entrées et repères notionnels

Afin de mieux cerner les enjeux et limites de l'enseignement-apprentissage du français à l'Université, j'ai choisi de croiser des éléments sociolinguistiques et sociodidactiques.

Pour commencer, j'expliciterai les notions qui ont été opératoires, à savoir : les langues, l'Université, la formation initiale en langues, le processus de réformation ou de rénovation de la formation initiale et la diffusion du français. Parfois galvaudées dans l'usage, ces notions feront l'objet d'une attention plus grande. En révélant mon approche définitoire de chacune d'entre elles, je pourrai ainsi soulever les problématiques qui les affectent, et appréhender mon sujet d'étude. Il sera bien sûr important aussi de replacer ces notions en fonction du contexte ukrainien étudié, sachant qu'elles seront exploitées dans les deux parties de ce travail.

1.1. Les langues

Pendant longtemps, le concept de langue a été couvert par la linguistique saussurienne. Il faudra attendre notamment les années 70, avec les travaux de l'américain William Labov entre autres pour que la sociolinguistique propose une autre interprétation de la langue (ou plutôt des langues) en insistant sur sa dimension dynamique et complexe.

Dans la perspective sociolinguistique, la langue est envisagée dans son interaction avec le social. L'accent est mis sur l'étude des pratiques langagières des locuteurs et les emplois des langues dans la société. C'est ce qu'explique ici Philippe Blanchet:

« [...] il y a une interaction constante et constitutive entre langue et pratiques ethno-socio-communicationnelles. Il nous faut donc examiner les relations qui existent entre la/ une langue et ces pratiques, c'est-à-dire principalement entre langue et variabilité/normativité, langue et identité » (BLANCHET, 2000 :108).

Puis, il complète son propos en soulignant la conception systémique de la langue :

« La/une langue est donc un ensemble homo-hétérogène ouvert en équilibre dynamique, mobile, sans cesse renouvelé, dont les codes ne sont pas dissociables des usages des codes, dont les 'sous-systèmes' ne sont pas dissociables les uns des autres (qu'il s'agisse de phonologie/syntaxe ou de variétés ethno-sociolinguistiques, par exemple¹⁸) » (*Ibid.*)

Émancipée depuis l'approche labovienne, la sociolinguistique propose une critique pertinente au réductionnisme des catégorisations structuro-linguistiques lesquelles visent essentiellement à faire ressortir les clivages entre les systèmes (*Ibid.*), occultant ainsi l'hétérogénéité inhérente aux langues.

« Le terme de *langue* renvoie, en effet, à des catégories heuristiques relativement étroites fournies pas les linguistes où la notion d'invariant est épistémologiquement centrale [...] » (DABÈNE, 1994 :15).

Pour Didier de Robillard, « [l]es 'langues' peuvent se modéliser par le chaotique, l'attracteur étrange [...] » (2007 : 22). La langue, n'est donc pas un « objet » qui serait « fixe » comme le concevait les structuralistes, mais comme un phénomène sans limite, mouvant, imprévisible en fonction de l'évolution des sociétés et des pratiques des locuteurs ou usagers :

¹⁸ Note de l'auteur : Martinet parle d'un système de système où tout se tient.

«Il nous faut donc concevoir les langues comme des constructions sociales mouvantes, des pratiques fluctuant sans cesse autour de ce que nous pourrions appeler des 'noyaux durs', des pratiques en constant changement, en constant mouvement » (CALVET, 2007-b: 61).

La prise en compte de facteurs sociaux ou « externes » amène, de fait, à concevoir les langues comme des phénomènes sociaux évolutifs et non plus comme des objets « purement » linguistiques stabilisés¹⁹.

1.1.1. Langues et sociétés

Langues et les sociétés sont inextricablement liées. La modélisation de Christiane Loubier dégage quatre dynamismes relatifs à cette intrication langues/sociétés (Figure 1) :

- le **dynamisme structurel** correspond à l'organisation spatiale des langues dans la société, leurs modes de fonctionnements (LOUBIER, 2008: 53) ;
- le **dynamisme temporel** est lié à l'évolution des langues (forces de maintien, d'adaptation, de transformation) dans une société donnée et est souvent provoqué par une situation de bouleversement, de crise (*op.cit* : 58) ;
- le **dynamisme symbolique** renvoie aux différents modes de significations qu'une communauté par rapport aux réalités sociolinguistiques (*op.cit*: 59) ;
- le **dynamisme fonctionnel** se rapporte aux forces de régulations sociolinguistiques qui sont mises en œuvre dans les espaces sociaux (*op.cit* : 71).

¹⁹ Les linguistes énonciativistes avaient déjà « préparé le terrain » en impliquant la notion de contexte dans leur analyse des phénomènes énonciatifs et en montrant le caractère mouvant de ces derniers (j'y reviens).

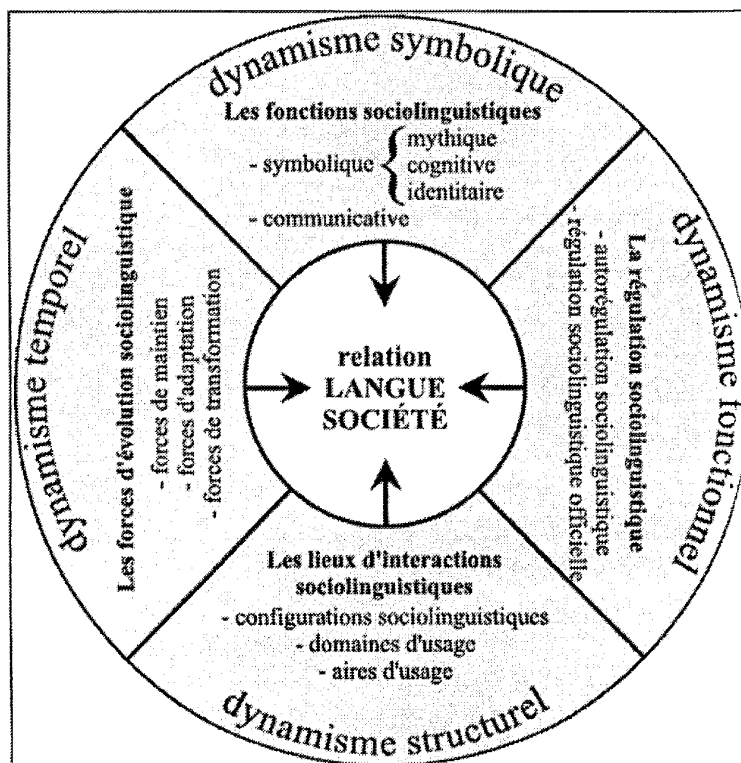


Figure 1 « La relation langue/société : l'interaction de quatre dynamismes » (LOUBIER, 2008 : 72)

Même s'ils sont absents de cette modélisation, les locuteurs jouent un rôle incontestable dans cette relation langue-société. Ce sont en effet eux qui impulsent et qui construisent en partie celle-ci.

1.1.2. Langues et usagers

Au plan individuel, les pratiques linguistiques façonnent et résultent des rapports sociaux (BLANCHET, 2000: 110). Danièle Moore, insiste à juste titre sur la portée sociopolitique et identitaire que recèle les langues :

« La langue est ainsi une notion sociale, qui ne peut se définir sans référence à ses locuteurs et ses contextes d'utilisation les représentations attachées à la définition des langues peuvent évoluer, non seulement en fonction de critères internes au fonctionnement linguistique et de son évolution potentielle, mais surtout du regard que portent les locuteurs de la portée sociopolitique qu'ils choisissent de lui attribuer [...] » (MOORE, 2006: 54).

Jean-Marie Klinkenberg souligne effectivement qu'en tant que

« soubassement des identités collectives et ciment du groupe, la langue est la médiatrice de l'échange social. Elle permet en effet la confrontation des expériences, des connaissances et des valeurs, elle est l'instrument de la négociation et de l'affrontement ; l'instrument aussi de l'exclusion » (KLINKENBERG, 2001-a: 27).

Ce lien langue/identité dans la société ukrainienne est particulièrement manifeste, surtout depuis les années 90, avec l'Indépendance de l'Ukraine, où a eu lieu un véritable tournant en termes de politiques et d'usages linguistiques (chapitre 4). Au-delà des frontières ukrainiennes, on pourrait même dire que cette tendance est repérable dans l'ensemble des sociétés post-communistes dans la mesure celles-ci ont été amenées

« à (re)produire de l'identité, à marquer des frontières, à refuser l'hétérogénéité [...] les périodes de mutation favorisent les manifestations de cette tendance lourde, amplifiant les résistances aux ouvertures intercommunautaires et les replis intracommunautaires » (BOYER, 2005 : 9).

Au gré de l'évolution des groupes socioculturels, des mouvements sociétaux, les usages et les rapports aux langues-cultures changent profondément. Dans ce qui suit, j'attirerai l'attention sur deux variétés linguistiques a priori antagonistes mais effectives sur le terrain étudié et largement répandu en didactique, à savoir la langue maternelle et la langue étrangère.

1.1.3. Langues « maternelle(s) » et « étrangère(s) »

Souvent entendue au singulier, la « langue maternelle » comporte une connotation affective (DABÈNE, 1994 : 79). Au regard des diverses lexèmes qu'on lui attribue (*mother tongue*, en anglais, *muttersprache* en allemand, etc), transparait l'importance de filiation avec la mère. En revanche, en russe ou en ukrainien ce lien sémantique à la maternité demeure absent. En effet, en russe «*родной язык*» («*radnoï iazyk*») comme en ukrainien «*рідна мова*» («*ridna mova*»), la langue dite «maternelle» se caractérise plutôt par un lien fort à la patrie («*rodina*» en russe) et à l'« origine » socioculturelle de l'individu («*rod*» en russe ou «*rid*» ou «*rodou*» en ukrainien). L'adjectif « maternel » se traduirait en russe ou ukrainien «*materinskyi*»

Quelle que soit la traduction, la langue « maternelle » est souvent comprise comme la première langue acquise par un individu et celle qui est utilisée quotidiennement (CUQ, 2003 : 151). Cependant, cette terminologie et les valeurs représentationnelles qui lui sont attribuées demeurent en décalage avec les réalités sociolinguistiques des groupes et des individus, ce que note ici Danièle Moore :

« La notion de *langue maternelle* commence heureusement, aujourd'hui, à être remise en question pour son inadéquation à s'adapter à la description des pratiques plurilingues dans les contextes de contacts de langue. Il reste, en effet, difficile, voire hasardeux, de réussir à identifier ou caractériser la langue maternelle des individus dans un contexte de plurilinguisme. Surtout, il s'agit d'une entreprise qui enferme la compétence des locuteurs dans des catégories préconstruites et

étanches, qui restent non-fondées pour rendre compte de la dynamique et de la fluidité discursive des passages entre les langues pour les locuteurs plurilingues » (MOORE, 2006 : 106-107).

Louise Dabène ajoute que « [...] l'adjectif *maternelle* renvoie à des catégories à la fois plus souples et plus larges, liées à la diversité des vécus et des situations pour lesquelles la notion de variation est fondamentale » (DABÈNE, 1994 :15). La prise en compte de ce paramètre expérientiel invalide donc l'unicité dissimulée par l'épithète « maternelle ». En effet, dans certains pays, les usagers ont plusieurs langues maternelles dans leur répertoire verbal. C'est le cas en Ukraine, où l'ukrainien pourtant établi comme langue officielle et d'État n'est pas considéré par l'ensemble des usagers comme langue maternelle (chapitres 3 et 6).

Si notion de langue « langue maternelle » est débattue sur le fond par les linguistes, sociolinguistes ou didacticiens, la forme lui apparaît moins questionnée (BRONCKART & CHISS, n.d). Jean-Pierre Cuq montre justement l'incapacité à se séparer de ce terme. Il y aurait là de la part de certains didacticiens notamment une sorte de consensus tacite ou de résignation mutuelle à continuer de diffuser le terme de « langue maternelle » qui se veut universel:

« Dès lors qu'elle cherche à construire sa conceptualisation en impliquant des contextes linguistiques culturels et éducatifs variés, la didactique ne peut que poursuivre sa déconstruction critique de la langue maternelle, ce qui ne saurait s'entendre comme l'exclusion facile d'une dénomination sans doute encombrante mais incontournable du fait de sa richesse théorique bi-millénaire » (CUQ, 2003 : 151).

Ensuite, la langue « maternelle » s'oppose à la langue « étrangère ». La première renverrait à une dimension plus « naturelle » tandis que la seconde relèverait de l'artificialité (DEFAYS, 2003 : 29). Cette distinction maternelle *versus* étrangère n'est pas sans être reliée à une « connotation idéologique » qui se traduit souvent par l'idée que bien connaître/ maîtriser sa langue maternelle est la seule manière d'accéder aux autres langues (DABÈNE, 1994 : 9). Joseph Lo Bianco et Daniel Véronique (2008 :339) à cet égard signalent que

« [l']enseignement et l'apprentissage des langues arrivent avec des étiquettes socialement déterminés – 'étrangères', 'minoritaires', 'mondiales', etc. sont tous des qualificatifs portant la marque du pouvoir et de la présence des langues particulières dans un espace social donné et sont situés dans des écoles, salles de classe et en fin de compte, dans les leçons et les interactions entre enseignants et apprenants ».

De plus, au sein des institutions éducatives, il est fréquent de numéroté les

langues « étrangères » en « langue vivante »²⁰ 1, 2, 3... Or, cette numérotation porte à confusion dans la mesure où elle n'est que fonctionnelle, marquant l'ordre d'apparition des langues dans l'enseignement. En d'autres termes, cette numérotation est arbitraire et ne respecte pas toujours l'ordre d'acquisition des langues par les apprenants (BEACCO & BYRAM, 2007 [2003] : 56). De fait, l'institution éducative se pose en seule autorité capable de décider de « l'appropriation des langues » sans tenir compte de « l'histoire linguistique antérieure des apprenants » (*op.cit.*: 46). S'il semble être peut remis en cause, ce mode d'organisation institutionnel peut s'avérer problématique compte tenu du suivi logique de l'apprentissage des langues lors du passage de l'école à l'université. Il serait aussi difficile de changer les étiquettes en raison de l'existence des recherches dans ce domaine de spécialité – le français langue maternelle est implicitement visé – mais surtout de l'effet d'institutionnalisation de celle-ci. Or, cela ne m'apparaît pas être un argument fiable pour oser ou non diffuser une autre terminologie. Toute la difficulté en effet réside, selon moi, dans le choix des mots lesquels doivent correspondre à la conception complexe que nous venons de décrire et à une désignation plus neutre de ces langues. Le terme « langue maternelle » pourrait être substitué par « langue(s) de première socialisation ». Or, cette proposition nécessiterait elle aussi d'être examinée.

À l'instar du terme « langue maternelle », certains chercheurs estiment que l'appellation de « langue étrangère » n'est pas idoine à une approche conceptuelle souple. Céline Doucet (2011 : 445) constate en effet que

« [l]e français appris par les apprenants de n'importe quel pays est considéré de la manière suivante: il est et restera une langue étrangère pour eux, malgré son stade d'apprentissage, parce que la langue française ne semble appartenir qu'aux Français. Par extension, cette situation suggère que les publics destinataires de l'enseignement du français sont perçus comme des étrangers et qu'aucune proximité n'est envisageable ».

Michael Byram et Jean-Claude Beacco (2007 [2003] : 56) précisent ci-après que dans l'usage ordinaire, le terme « étranger » occulte une pratique exclusive et distanciée de la langue apprise par les locuteurs et, donc, idéalisée et inaccessible :

²⁰ La dichotomie langue « vivante/morte » est tout à fait impertinente. Cette variable n'existe pas en Ukraine, les institutions nomment les langues d'apprentissage autres, « langues étrangères », « *inozemni movy* ».

« Il n'est pas rare que de fortes différences culturelles soient souvent considérées comme allant de pair avec la complexité des langues en usage dans ces groupes culturels. Des langues culturellement proches et qui procèdent de la même origine (langues sémitiques, romanes, slaves...) peuvent, au contraire, être tenues comme présentant des traits qui en facilitent l'appropriation par les locuteurs d'autres langues du même groupe. Ces perceptions variables du degré d'extériorité des variétés linguistiques dites *étrangères* concernent très probablement, bien que dans une moindre mesure, les variétés minoritaires et régionales d'un État donné. La distance vécue entre la langue première et toutes ces variétés secondes est sans doute moindre, s'il existe des formes d'intercompréhension même partielle et/ou si les groupes qui les parlent sont considérés comme proches culturellement ».

Enfin, Véronique Castellotti (2011 :120) souligne que le terme « étranger » consolide la frontière entre l'apprenant et la langue et la supériorité du « natif » sur le « non-natif » ²¹:

« [...] parler de langue 'étrangère' pose aussi question, bien que cette catégorie ne soit que très peu commentée, discutée ou critiquée. Or, le fait même de qualifier d'étrangère une 'langue' dont on vise l'appropriation conduit à s'interroger sur ce statut d'"étrangeté": 'il est bien évident [...] qu'une langue cesse d'être étrangère au fur et à mesure qu'on avance dans son apprentissage! ' (Dabène 1990 : 15). La qualité d'étranger renvoie en effet à une dimension d'extériorité (marquée par la notion de frontière, qui 'crée' l'étranger), de différence plus ou moins réductible. Le risque est grand de craindre de ne jamais pouvoir s'approprier cette langue, catégorisée comme 'étrangère' par ceux qui se considèrent comme ses 'propriétaires' légitimes et qui pérennisent la représentation puriste d'une langue difficile, qui serait particulièrement 'claire' et 'riche', dans la lignée de l'idéologie promue par Rivarol au XVIIIe siècle (voir aussi Castellotti sous presse) ».

En Ukraine, les langues dites « étrangères » désignent très souvent les langues « européennes » : français, anglais, allemand et... le russe ²². Par l'appellation langue étrangère attribuée à cette dernière, on comprend effectivement la logique idéologique politique qui en découle : destituer le russe de son usage de langue première qui fait référence à langue de l'ancien colon (chapitre 3).

Ainsi, cette démarche de redénomination peut paraître au prime abord futile, or, il me semble que le nom assigné à une langue doit être de toute transparence avec l'idéologie auxquelles il se rapporte, *a fortiori* s'il est employé et généralisé au sein des institutions éducatives afin de lever les ambiguïtés d'interprétations et d'influer sur les pratiques sociales. C'est donc au sein des institutions compétentes dans l'exécution de cette tâche et par un débat entre les usagers, les chercheurs, les institutionnels que pourra être engagées des décisions sur cette question

²¹ Voir aussi chapitre 6 de la thèse.

²² Seules les grandes universités disposent de départements de langues étrangères autres qu'« européennes », telles que les langues arabes, asiatiques, etc.

d'appellation. Concernant le français « langue étrangère », en tant que discipline, cette question est aussi valable. D'après Henri Portine (2011 :70),

« Il n'y a pas d'ontologie d'une langue étrangère : le français langue étrangère, comme domaine, n'existe pas, pas plus que le français langue maternelle : seule la langue française a une existence (d'ailleurs sur un mode complexe du fait des variations dialectales, sociolectales, technolèctales et idiolectales). Le français langue étrangère n'est pas en soi une langue mais du français qui, lui, est une langue, c'est-à-dire un domaine ayant son ontologie ».

Consciente de l'enjeu et du flou de ces dénominations « langue étrangère », « langue maternelle », j'utiliserai à défaut de mieux ces termes en laissant les guillemets. Cela servira à les désigner en tant que formes institutionnelles. Il m'arrivera cependant de mentionner « langue-culture autre », dès lors qu'il s'agira d'accompagner un point de vue didactologique. On peut aussi s'arrêter sur ce terme. Quoiqu'il puisse paraître logique, ce lien langue <-> culture n'est pas forcément évident à concevoir dans le cadre d'un enseignement-apprentissage d'une langue dite étrangère où le linguistique l'emporte sur le culturel. Cela corrobore à l'idée que la culture est la langue et réciproquement (GALISSON, 2002 : 502 ; voir aussi BLANCHET, 1998). Le terme « autre » met en exergue la dimension altéritaire laquelle émerge dès lors qu'a lieu l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle variété linguistique non inscrite dans le répertoire verbal²³ de l'apprenant. L'altérité se veut ainsi inhérente au processus d'acquisition. Ce terme « autre » préféré à « étranger » atténue la distance, voire l'étrangéité ou l'extériorité. À ce sujet, le point de vue développé par Véronique Castellotti (2011 :130) quant au contenu sémantique du terme « étranger » est intéressant :

« Accéder au 'sens étranger' (Besse, 2000) revient ainsi, sans doute, à admettre que l'autre / les autres langue(s) comporte(nt) toujours une part de différence, à laquelle on ne peut totalement accéder ; ce qui se traduirait alors, d'abord, par une prise de conscience des conséquences profondes de l'altérité et de l'irréductibilité de la part incompréhensible (parfois minime certes, mais toujours présente) de l'autre et de sa parole ».

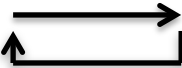
Prendre en considération la complexité des langues dans l'enseignement n'apparaît donc pas facile dès que les langues sont mises sous la contrainte des programmes, des politiques, du contexte institutionnel etc. obligeant les enseignants, les éditeurs, etc. à opérer des simplifications notables en terme de représentations et d'approches pédagogiques. C'est donc à l'apprenant que revient la responsabilité d'appréhender par lui-même l'altérité, à relativiser la notion d' « étranger » en allant

²³ La notion est explicitée au chapitre 6.

éprouver d'autres expériences qui vont bien au-delà du cours de langue à l'université (ou à l'école).

Outre les langues, l'attention a aussi été portée sur les institutions. L'Université, qui constitue mon terrain d'étude, est aujourd'hui en Ukraine (comme en France, d'ailleurs) au centre des débats scientifiques, sociaux et politiques.

1.2. L'enseignement supérieur

Éducation et société ne sont donc pas à concevoir comme deux entités indépendantes mais comme des vases communicants, favorisant des dé/re-constructions permanentes de leurs systèmes. Au sens « morinien » du terme, l'on pourrait synthétiser cette relation de cette façon : société  éducation. Dans cette section, nous verrons comment l'Université agit et est représentée au sein de la société ukrainienne.

1.2.1. L'Université comme pilier de la société

Chaque pays dépend d'une histoire éducative circonscrite par des paramètres socioculturels, géographiques, politiques, démographiques, etc. Le développement de l'éducation et celui de la société vont de pair. Sous-estimer l'action éducative et ses valeurs va à l'encontre du développement social et sociétal. La relation éducation/société se vérifie avec l'émergence de l'Université en Europe de l'Est.

« Avec l'apparition du groupe ethnique slave, aux I^{er} et II^{ème} siècle de notre ère, se manifestèrent les premières formes d'instruction et de méthodes d'éducation des jeunes gens historiquement attestées. Elles découlent dans leur principe du caractère des liens matrimoniaux, du degré de culture atteint par les agriculteurs et éleveurs et des symboles religieux qui se sont constitués » (JOUKOV, 2009 : 13).

Au fur et à mesure de leur évolution, les universités se sont dotées de valeurs symboliques liées à l'identité nationale en construction. Plus précisément, en Ukraine, l'éducation conserve une valeur nationale forte (KREMEN & *al.*, 2005 : 59). En effet, l'une des tâches principales de l'enseignement supérieur en Ukraine est de « soutenir le patriotisme et l'estime envers la Constitution de l'Ukraine » (KREMEN & NIKOLAYENKO, 2006 : 45)²⁴. Plusieurs indices issus de mes observations depuis

²⁴ « *Supporting patriotism and esteem for the Constitution of Ukraine* ». Traduit de l'anglais.

mon premier séjour en 2006, viennent confirmer ce propos. J'ai effectivement pu observer que les écoles publiques ukrainiennes avaient sauvegardé des rituels symboliques tels que l'hymne chanté par les élèves et les enseignants en début et fin de semaine; le hissement du drapeau national ; l'ornement des murs des classes par des citations de poètes ukrainiens, l'effigie de politiciens, etc. Dans les établissements d'enseignement supérieur, si le patriotisme est moins affiché, il transparaît néanmoins clairement dans le contenu de la formation où l'on observe l'importance de la diffusion des valeurs ukrainiennes par des disciplines enseignées telles que l'histoire de l'Ukraine, l'économie nationale, la langue ukrainienne, l'éthique, etc. (voir chapitre 4). Cet enseignement vient ainsi renforcer le sentiment national. L'Université participe au renouvellement identitaire et national de l'Ukraine²⁵. La Loi de l'Enseignement supérieur (2002) stipule effectivement que l'Université doit servir à former des citoyens ukrainiens responsables et patriotes.

Outre la formation aux valeurs ukrainiennes, l'Université assure d'autres tâches telles que le développement de la recherche, de la formation professionnelle et de la culture générale (BUSINO, 2000 : 151) en vue de la structuration et de la cohésion sociale :

« [...] l'Université est aussi un élément dans l'ensemble des institutions qui structurent la société. Malgré ses spécificités, l'Université est partie intégrante du système social global. De ce fait, elle doit préparer l'insertion d'un certain nombre de membres de la société dans l'un ou l'autre des multiples casiers de cette structure. Par la transmission d'une culture commune, par la socialisation aux normes communes de citoyenneté, l'Université contribue à la survivance, au bon fonctionnement et à la consolidation du système social » (BUSINO, 2000 :157).

Giovanni Busino précise par ailleurs que l'Université « n'est pas qu'un simple outil au service des finalités de la société, car c'est à elle de choisir parmi les fins, de les évaluer et de les rationaliser [...] » (BUSINO, 2000 : 155). Si l'Université est chargée de contribuer au progrès scientifique, elle doit de fait proposer des modalités de travail optimales pour répondre à la fois aux exigences et aux intérêts de la communauté scientifique nationale et internationale, en même temps qu'aux besoins de la société. Les discours sur le rôle Université en Ukraine ne démentent pas cette idée. En effet, il est souvent rappelé que « les jeunes diplômés constituent le socle

²⁵ En tant que jeune État souverain et indépendant, l'Ukraine cherche à affirmer une identité différenciée de la Russie, pays auquel elle était et est toujours associée dans l'imaginaire collectif. D'où la substitution des symboles soviétiques.

des réformes sociales et économiques en Ukraine, sans lequel la société ne peut se développer davantage»²⁶ (KREMEN & al., 2005 :15). Nous allons voir au chapitre 4 que cet objectif reste difficile à atteindre.

Ainsi définie, l'U/université sort de son isolement et n'apparaît plus comme une sorte de vaisseau à part, qui serait totalement déconnecté de la société (MORIN, 1999 : 95). Elle est donc une institution agissante et peut même se révéler un instrument politique de taille. En effet, l'Université se présente en tant qu'

« [...] organisation reposant sur des valeurs reconnues comme légitimes et centrales pour la société; étroitement associée à la classe dirigeante et gérée selon des normes décidées par les autorités politiques centrales. Elle était alors davantage un lieu d'élaboration d'un code culturel qu'un instrument de production de connaissances nouvelles. Elle formait aussi un milieu relativement clos, bien qu'étudiants et enseignants aient toujours constitué dans des sociétés à participation politique très limitée des substituts de forces politiques populaires » (DUMERY & al., n.d).

1.2.2. L'Université comme garde-fou du (contre-)pouvoir

En Sciences de l'éducation, Gaston Mialaret (1977 : 24) considère que

« [...] l'éducation appartient au politique et ne peut pas en être détachée sous peine d'appauvrissement, de mutilation, de défiguration. L'éducation suppose une conception de l'homme, de son rôle dans la société ; de ses rapports avec la société et la nature. C'est donc, au sens le plus large du terme, un problème politique. Le choix des finalités, des contenus, des méthodes relève en tout ou en partie du politique ».

De par son affiliation politique, les universités ont toujours dû concilier leur tradition d'autonomie structurelle avec l'obligation de « rendre des comptes » auprès des autorités extérieures qui gravitent autour d'elle et lui font pression (Église, État, etc.) (ALTBACH, 2007 : 136). Dans de nombreux pays, l'État, par exemple, représente un acteur incontournable au développement des établissements grâce à son rôle de bailleur de fonds (ALTBACH, 2007 : 136). L'Université peut être néanmoins autonome et se passer relativement de l'État, en terme d'apports financiers notamment²⁷. À l'inverse, l'État ne peut se passer de l'enseignement supérieur dans la mesure où il permet le déploiement d'innovations scientifiques en vue du

²⁶ « Високоосвічена молодь _ головний стратегічний резерв соціально-економічних реформ в Україні, без якого неможливий подальший розвиток суспільства » Traduit de l'ukrainien.

²⁷ L'autonomie concerne d'abord les établissements privés. Mais elle tend à être la tendance actuelle qui se dessine au sein des universités publiques dans de nombreux pays (la France en est un exemple parmi d'autres). Or, cela est une véritable question qui reste encore sensible, étant donné les conséquences sociales, éducatives, économiques que cela implique, on l'a vu au travers ces trois dernières années avec les grandes protestations étudiantes notamment en Angleterre, en Canada...

développement des structures de la société et d'une veille critique essentielle aux orientations démocratiques gouvernementales. Le lien État/Université se présente dès lors comme irréductible. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Karl Jaspers (2008 [1946] :145) dans l'un de ses écrits :

« L'Université existe grâce à l'État. Son existence dépend de la politique. L'État détermine son existence de même que ses conditions d'existence. L'État rend l'Université possible et il la protège ».

Au temps de l'URSS, l'éducation était une priorité. On pourrait même dire que le régime communisme s'est construit grâce à l'éducation. L'Université en Ukraine, comme ailleurs dans les autres républiques, était entièrement nationalisée, c'est-à-dire mise au service de l'État. L'action politique misait beaucoup sur l'Université. Grâce à son développement, en particulier aux recherches en sciences appliquées, l'Empire soviétique s'est développé et hissé au rang de grande puissance mondiale. L'investissement politique des chercheurs et des enseignants avait un impact majeur sur la crédibilité du dessein communiste. En revanche, l'État, en tant qu'organe décideur et contrôleur, n'a pas été tout le temps favorable au développement d'établissements d'enseignement supérieur dans la mesure où les acteurs universitaires pouvaient représenter une véritable menace à l'ordre établi. Le danger de dissidence, d'exil ou de persécution qui les guettait, constituait une réalité quotidienne au sein des établissements. Si au début, les chercheurs et les enseignants pouvaient bénéficier de prérogatives et étaient investis d'une mission sacrée qui visait à contribuer à la construction de l'édifice politique et sociétal, en contrepartie l'État les manipulait et cadenassait leur liberté académique. Le contrôle oppressant qu'exerçait la dictature soviétique à l'aide de l'éducation consistait à dissimuler les failles du système et à éviter que la population ne s'empare des armes du savoir et finisse par prendre conscience des injustices que les tsars ou les princes étrangers avaient infligé aux peuples. L'objectif était d'accuser les autres systèmes idéologiques qui n'étaient pas communistes ²⁸. Sous le système soviétique, l'Université avait donc comme mission de formater le peuple à une certaine conception de vie en société, plutôt qu'à l'éveiller l'esprit critique, qui, pourtant, représente toute la spécificité de l'Université et donne sens à son existence (MORIN,

²⁸ Nous verrons à travers la représentation du système universitaire (chapitre 4) que le communisme n'est pas totalement arrivé à ses fins et qu'un certain nombre de principes et habitus ont pu être laissés par l'ancien régime ou inspirés du système occidental.

Depuis l'éclatement de l'URSS, les établissements d'enseignement supérieur en Ukraine, comme dans de nombreux pays, ont commencé à réajuster leur ligne d'action et leurs principes en s'appropriant notamment la conception occidentale d'un enseignement supérieur moderne.

« Le vecteur de la politique et de développement de la stratégie de l'État du système national éducatif [en Ukraine] est basé sur l'adaptation à long terme aux conditions sociales, économiques avec la transformation et l'intégration dans le partenariat européen et éducatif » (KREMEN & al. : 2005 : 15)²⁹.

Ainsi, à l'ouest comme à l'est du pays, l'ouverture à l'économie de marché et la modernisation de l'Université – par l'intégration de normes européennes telles que le Processus de Bologne, j'y reviens plus tard – ont modifié l'organisation interne des établissements ainsi que les rapports de l'institution avec l'État. L'effet de la mondialisation a également accéléré les réformes pour aller dans le sens de l'autonomisation et de l'internationalisation de l'Université.

1.2.3. L'Université comme acteur de la mondialisation

La mondialisation a conduit à la complexification et au changement des tâches de l'Université, lesquelles s'articulent autour de principes antagonistes : individualité/collectivité, tradition/modernité, public/privé, prescription/flexibilité, théorie/pratique, etc. En somme, la conception de l'Université du XXI^e siècle, dans la plupart des pays du monde, repose sur un mode d'organisation à la fois global et particulier. Le néologisme « glocalisation » (KRUCKEN & al. 2007 : 8) rend compte de cette spécificité. De ce fait, les enjeux de l'Université ne sont pas seulement culturels et scientifiques mais doivent être aussi stratégiques, pragmatiques, économiques, sociaux et politiques. C'est cet ensemble qui fonde l'Université dans la majorité des pays du monde.

« [...] [L]'enseignement supérieur participe à la mondialisation du temps et de l'espace, nouvelle géopolitique depuis le début des années 1990 qui peut se caractériser par le partage partiel d'un progrès scientifique et technologique comme par la libre circulation des capitaux, des biens, des personnes, des services et des idées » (ROUET, 2011-a : 24).

²⁹ « Вектор сучасної політики і стратегії держави розвитку національної системи освіти спрямований на подальшу адаптацію до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське й світове співтовариство ». Traduit de l'ukrainien.

Le rapport au savoir a ainsi été bouleversé pour préférer promouvoir la marchandisation ou d' « économicisation de la connaissance » (BRETON, 2003 : 28). Il n'est plus un discours (politique, institutionnel, scientifique) sans les termes « économie de la connaissance », « besoins », « marché », « compétence », « professionnalisation », etc., relevant du champ de l'économie. Leur usage vient ainsi justifier (in)directement l'obligation de rentabilité du secteur éducatif et scientifique (ALTBACH, 2007 :133).

« Les universités n'ont peut-être pas intégré l'économie de marché, mais elles s'adonnent désormais à des formes de management qui s'apparentent au management des entreprises privés, et qui inspirent d'ailleurs tout le secteur public » (ROUET, 2011-a: 27-28).

En conformité avec cette logique, les politiques éducatives ont dû définir de nouveaux paramètres qui fondent en quelque sorte l'idéologie universitaire actuelle :

- l'ouverture à l'international en incitant à la mobilité,
- l'«employabilité » par la professionnalisation des formations,
- la diversification des sources de financements,
- l'obligation de la productivité dans le domaine de la recherche, etc.

Telles sont les grandes lignes reprises dans les textes des organisations internationales (Banque Mondiale, OCDE, UNESCO, etc.) lesquelles donnent désormais un cadre pour les politiques éducatives dans un grand nombre de pays dans le monde et incitent vivement les décideurs à s'y tenir (CHARLIER & CROCHÉ, 2003). Si l'on prend la *Magna Charta universitarum*, la Déclaration de l'UNESCO ou le Processus de Bologne, on observe que tous ces textes incitent vivement d'ajuster les pratiques à ces principes. Ils soulignent que cette orientation s'inscrit dans la logique de la mondialisation :

«Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. Le partage des connaissances, la coopération internationale et les nouvelles technologies peuvent offrir de nouvelles possibilités d'y parvenir» (UNESCO, 1998).

Le Processus de Bologne insiste sur un autre aspect de la mondialisation qui n'est pas seulement un phénomène économique mais qui est aussi culturel. La mondialisation se montre de fait pluridimensionnelle et a su renforcer l'intérêt de construire une « Europe du savoir » (ROUET, 2011-b : 23) :

« Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques

et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir » (ALLÈGRE & al., 1998).

À l'opposé de ces prises de position favorables (ou résignées), nombreux sont les universitaires qui s'alarment et s'interrogent sur les contre-effets de cette mondialisation sur l'enseignement supérieur (voir KWIEK, 2001 ; MUSSELIN, 2008 ; DUMERY & al. n.d ; GURA & ROUET, 2011 ; SCHULTEIS & al., 2008 ; ALTBACH, 2007 :137-138). Par ce phénomène, l'Université aurait été détournée de sa vocation première d'*Universitas* qui visait à relier la recherche à la formation (*cf. infra*). Selon Edgar Morin et Alfredo Pena-Vega,

« [...] l'Université est sollicitée de toutes parts, en interne et en externe, à l'efficacité et à l'efficacé. Il lui est demandé de se soumettre aux marchés sous prétexte de garantir l'issue professionnelle de ses étudiants. Cette relation, non maîtrisée risque de transformer l'Université en 'collège supérieur de formation professionnelle' et en entreprise économique parmi d'autres. L'Université risque ainsi de faire passer au second plan l'enseignement supérieur (au sens le plus large du terme), la recherche et la diffusion de la culture » (MORIN & PENA-VEGA, 2003 :24).

Pour atténuer la crise au sein de l'enseignement supérieur, les auteurs envisagent un scénario intéressant qui consisterait à sortir de la pensée unique imposée par la mondialisation de l'enseignement supérieur :

« Les changements nécessaires dans l'enseignement supérieur impliquent d'articuler l'Université avec et dans les communautés où elles s'insèrent, aux niveaux micro et macro. Il s'agit de parier sur la récupération du lien social et la création d'un espace émergent à partir de la virtualité qu'offrent les nouvelles technologies de la communication, concevoir l'Université dans un rôle d'articulateur des résistances et, à partir de la connaissance, proposer de nouvelles directions face au défi des modes dominantes » (*op.cit.* : 55).

En Ukraine, l'ouverture des frontières du pays, l'accès à l'indépendance, la chute de l'Empire soviétique, l'introduction du néolibéralisme sont autant d'évènements qui ont amené l'Ukraine, à l'instar d'autres pays ex-communistes, à rejoindre ce mouvement de mondialisation³⁰, et à mener une vaste opération de reconfiguration de l'enseignement supérieur. À ce propos, Marek Kwiek (2001 :2) explique ceci :

« Ce n'est pas accidentel qu'après la fin de la Guerre Froide, la chute subite du communisme dans les pays de l'Europe Centrale et de l'Est, et avec l'étendue supplémentaire des économies de marché et des visions économiques néolibérales dans le monde entier, des institutions d'enseignement supérieur

³⁰ À l'article « Mondialisation » de *l'Encyclopédie Universalis*, Jean-Louis Muchielli nous apprend que l'usage de ce terme s'est généralisé depuis les années 1980 et désigne l'interdépendance et l'internationalisation de biens et de services. Gouverné par des valeurs économiques, ce phénomène a également atteint le secteur éducatif entraînant entre autres, des mutations structurelles.

publiques, et les universités en particulier, se retrouvent en état de siège à l'échelle mondiale. Les problèmes actuels de l'enseignement supérieur public sont en rapport direct avec les problèmes beaucoup plus profonds que connaît le secteur public en général ».

En suivant cette orientation politique et économique, l'enseignement supérieur en Ukraine a annoncé son abandon au modèle soviétique. Gilles Rouet montre que l'acceptation des normes européennes a eu un fort impact sur l'ensemble des systèmes universitaires dans les pays de l'ex-Bloc de l'Est :

« Ces intégrations et constructions européennes ont été ainsi le cadre de 'chocs' des modèles universitaires, réformés entre 1989 et 1999, souvent dans des logiques libérales et de privatisation, mais elles ont aussi été le cadre de la prise de conscience d'anciennes ou de nouvelles fonctions des établissements d'enseignement supérieur qui n'ont plus à former un *homo sovieticus* mais un 'citoyen employable' » (ROUET, 2011-b : 14).

Au chapitre 4, en me penchant sur la situation de l'enseignement supérieur en Ukraine, nous verrons que l'adoption des critères du processus de Bologne dans le système universitaire va de pair avec l'acceptation de la logique économique de l'enseignement supérieur.

La démarche de recherche portant sur l'enseignement supérieur que je viens d'exposer a contribué à faire ressortir des problématiques transversales aux systèmes universitaires en Europe et au-delà. Cela m'a amenée à m'intéresser aux réformes universitaires s'inscrivant dans cette logique européenne. Les chapitres 4 et 6 présenteront la mise en place concrète des réformes universitaires en Ukraine. Le point suivant propose seulement de dégrossir la notion de réforme et de définir les secteurs où ont lieu ces processus de réformes.

1.3. Réformer l'Université

Relatifs à la notion de changement, les termes réforme et transition sont sémantiquement proches (BIRZEA, 1994: 7). Ils ont une résonance particulière dans les pays de l'Est nouvellement indépendants puisqu'ils sont désignés sous l'appellation « pays en transition ». Cette appellation est liée aux transformations substantielles que ces pays ont conduit après la chute de l'URSS. Cela a d'ailleurs eu pour conséquence une reconfiguration de l'ordre du monde (*Ibid.*). La désignation

« pays en transition »³¹ signifie ainsi le passage d'une « société totalitaire » à une « société ouverte » (BIRZEA, 1994 : 11-12). Le chapitre 6 abordera cette notion de transition à travers l'étude de la rénovation de l'enseignement du français en Ukraine. Pour comprendre ce qui a amené l'Ukraine à réformer/rénover son système, un détour notionnel est nécessaire.

1.3.1. Réforme et rénovation

Nous nous intéresserons uniquement à la signification des termes de rénovation et réforme ainsi qu'aux implications des phénomènes auxquels ils se rapportent.

- *Réforme*

Dans le champ de l'éducation, toute réforme s'inscrit dans un projet de société. Chacune fait généralement l'objet d'une réflexion sur les besoins et les orientations éducatifs de la société (LEGENDRE, 2008 : 44).

Le premier sens de ce terme est proposé par Le Petit Robert (2011) : une réforme renvoie à une « amélioration apportée dans le domaine moral ou social ». Parmi les acceptions, on trouve aussi un « changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir les meilleurs résultats ». L'action de réformer consiste donc à « former de nouveau, refaire (ce qui était défait) ». Réformer implique de se soucier des résultats. Il s'agit également de reproduire autrement ce qui est déjà-là en vue d'apporter une amélioration, laquelle est pensée en fonction d'objectifs précis. D'après la définition du Trésor de la langue française, une réforme consiste soit à transformer l'ensemble d'un système pour élaborer une forme totalement nouvelle (réformer au sens de trans-former)³², soit à transformer en vue de rétablir d'une forme préexistante (rénover au sens de re-former). Autrement dit, il en résulte deux démarches de réforme. Toutes deux impliquent nécessairement des changements et des retombées positives et/ou négatives au niveau micro et au niveau macro. Denis Bedard et Jean Béchard

³¹ Or, on conviendra aussi qu'en soi, toute société et à moindre échelle, tout individu, se retrouve ou s'est retrouvé à un moment donné en transition dans son évolution. L'un ou l'autre opère des changements permanents en fonction de son contexte temporel, social, etc. (BIRZEA, 1994 :7). Ici l'expression « pays en transition » sera prise dans le sens sociopolitique.

³² C'est, par exemple, ce qu'avaient tenté de mettre en œuvre les Communistes dès leur arrivée au pouvoir (chapitre 3).

(2009 : 35-36) expliquent, eux, que la notion de réforme est polysémique, tantôt proche de la notion de rénovation, tantôt proche de celle d'innovation. Pour Françoise Cros (citée par BÉDARD & BÉCHARD, 2009 : 35): « [l]a réforme se manifeste par des lois et des décrets [...] La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles [...] ». En ce sens, les réformes éducatives émaneraient d'une inadéquation constatée par les autorités éducatives entre des objectifs à atteindre et des moyens mis en œuvre. On comprendra ainsi que la réalisation d'une réforme s'accompagne d'une idéologie forte soutenue par les autorités exécutives.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur³³, Taina Saarinen a observé que le changement, provoqué par l'introduction du processus de Bologne pouvait se manifester sous différents aspects³⁴: exodéterminé (changement par l'emprunt, l'imitation ou la diffusion d'une innovation), endodéterminé (changement introduit par un mouvement interne), continu (changement équilibré renvoyant à un développement progressif) ou discontinu (changement provoqué par un conflit).

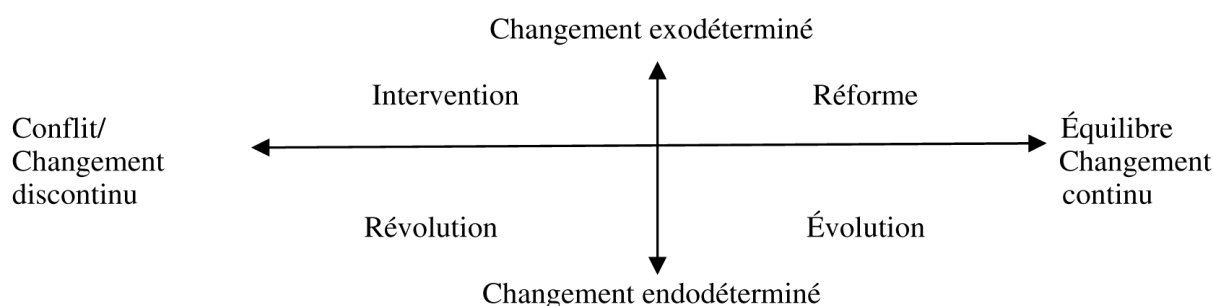


Figure 2 « Types de changement dans les politiques d'enseignement supérieur » (Saarinen & Valimaa citées dans SAARINEN, 2009 : 82)

D'après cette figure, on observe que quelles que soient leur nature, les réformes mises en œuvre dans l'enseignement supérieur n'engendrent pas toujours des changements positifs. En effet, certains effets lors de l'application peuvent s'avérer imprévisibles. Lê Thanh Khoi livre à ce sujet une réflexion intéressante :

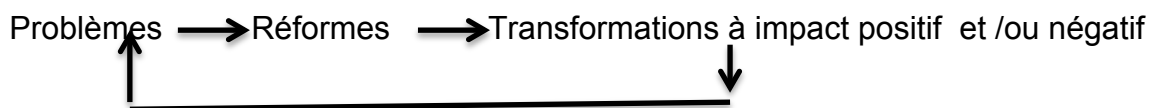
« Les réformes, elles, sont les changements apportés au système d'enseignement, ou à l'un de ses niveaux, en vue de l'améliorer. L' 'amélioration' est conçue par l'auteur de la réforme. Elle est une représentation. Dans les faits, il faut savoir à qui

³³ Voir aussi ROEGIERs Xavier, 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?*, De Boeck, Bruxelles, 320 pages.

³⁴ Si l'auteur construit son raisonnement à partir de l'expérience finlandaise, en envisageant le processus de Bologne d'un point de vue discursif, il m'a paru pertinent de reprendre sa modélisation pour nous éclairer sur la situation universitaire en Ukraine.

elle profite et ce qui change. Les effets réels peuvent diverger des effets prévus. Enfin, les décisions les plus importantes d'un gouvernement prennent la forme de lois. Sociologiquement parlant, une loi comme une réforme, est toujours un compromis entre les intérêts en présence, il résulte du rapport des forces dans le pays» (THANH KHOI, 1991-b : 292).

À partir de toutes ces définitions, nous pourrions ainsi représenter très schématiquement l'acte de réformer de la manière suivante :



Les réformes sont multiples et peuvent prendre des tournures différentes (voulues ou non). Le processus de rénovation, qui m'intéresse plus particulièrement, constituerait donc l'une des formes identifiables de l'acte de réformer.

- *Rénovation*

D'après le dictionnaire Le Petit Robert (2011):

« RÉNOVATION n.f. – XIIIe ✧ latin *renovatio* « renouvellement » ■ 1. Vx Rétablissement dans l'état premier (sens moral), régénération ◆ par ext. → renouvellement [...] ■ 2. Remise à neuf. → modernisation, restauration [...] → réhabilitation »

« RÉNOVER v.tr. 1 – XIIe, rare avant XIXe ✧ latin, *renovare* ■ 1. Améliorer en donnant une forme nouvelle, moderne. → moderniser, rajeunir, renouveler, transformer; FIG. dépoussiérer, lifter. *Rénover un enseignement, des méthodes pédagogiques.* ■ 2. Remettre à neuf [...] → réhabiliter [...] → moderniser »

Le Trésor de la langue française précise également qu'il s'agit d'une « reconstitution de quelque chose dans son état initial par remplacement d'éléments ». En d'autres termes, la rénovation est un processus de « modernisation »³⁵ d'un objet qui survient après l'observation de dysfonctionnements dus notamment à une inadéquation à l'environnement de l'objet en question. La rénovation est donc opérée à partir d'éléments pré-existants. Elle se distingue de l'innovation. La rénovation serait plutôt associée à une re-crédation, tandis que l'innovation correspondrait à une création, qui n'a jamais existé auparavant. L'acte d'innover consiste effectivement à introduire un objet, un processus nouveau dans un système existant. En paraphrasant Denis Bédard et Jean Bécharde (2009 : 36), on pourrait dire qu'innover n'est pas rénover et

³⁵ J'emploierai ici le terme de modernisation comme synonyme de rénovation, dans un sens large et neutre : rendre moderne vis-à-vis d'une tendance actuelle. Ce terme demeure cependant à interroger en raison du soubassement idéologique qu'il sous-entend dans le contexte de l'enseignement supérieur ukrainien, j'y reviens plus bas.

vice versa. En effet, selon eux, rénover implique un processus de remise en état et en cause d'un système, tandis qu'innover se réfère davantage à une création, à une nouveauté.

Toutefois, si innovation et rénovation se définissent comme deux démarches distinctes, elles ne sont pas antithétiques dans la mesure où elles sont le fruit d'une évolution. Ces processus peuvent ainsi simultanément interférer lors de la construction d'un même système (ex : on peut rénover un système et lui introduire des éléments nouveaux). C'est d'ailleurs de cette manière que Denis Bédard et Jean Béchard (2009 : 35) conçoivent la rénovation, c'est-à-dire en tant que

« [...] processus qui peut prendre place suite à l'implantation d'une novation ou d'une innovation. Elle [la rénovation] implique de poser un regard critique, d'engager une réflexion sur la novation ou l'innovation. La rénovation suppose donc un mouvement global de révision d'une situation qui vise une amélioration ».

Je m'accorderai ainsi dans ce travail à cette idée de possible complémentarité entre rénovation et innovation. En effet, l'enseignement supérieur ukrainien, qui a fait l'objet de nombreuses réformes, est passé par des phases de rénovation pouvant inclure des innovations. Ainsi au regard du développement de l'enseignement supérieur en Ukraine, je distinguerai trois temps. Cette chronologie récapitulative en rappelle les événements marquants : la période du XVII^e siècle à la moitié du XX^e siècle, avec les diverses occupations (chapitre 3) correspond à la formation de l'institution universitaire ; durant la période qui s'ensuit, de 1950 à 1991, l'Université se stabilise et s'uniformise d'une certaine manière sous le régime soviétique ; enfin, avec l'éclatement de l'URSS en 1991, s'ouvre une période de réformes intense pour européeniser le système universitaire (voir chapitre 4).

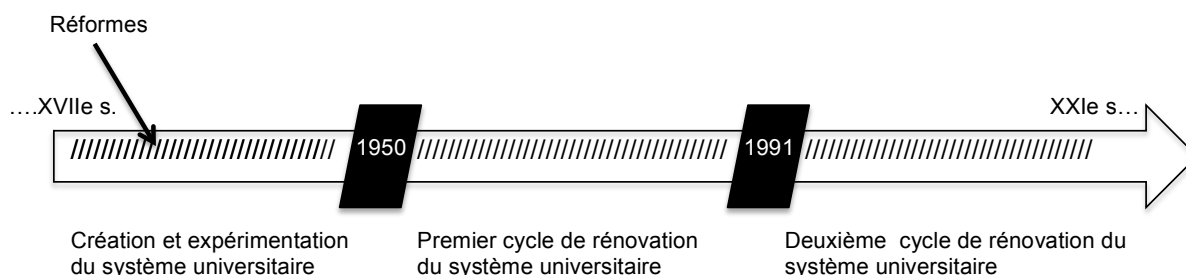


Figure 3 Réformes de l'enseignement supérieur en Ukraine³⁶

³⁶ En Ukraine, c'est au XVII^e siècle que le terme Université est employé pour désigner un établissement d'enseignement supérieur (avec la création Université de Lviv en 1661 ; voir chapitre 4).

Outre les réformes substantielles ayant entraîné des changements en termes de politiques éducatives, il y a eu des micro-changements portant notamment sur les pratiques d'enseignement-apprentissage. En effet, pour qu'un nouveau système se mette en place, en plus des institutions, les enseignants et les étudiants ont dû se faire à une autre manière d'enseignement (j'explique ceci aux chapitres 4 et 6).

En résumé, dans le cadre éducatif, la rénovation correspondrait à un processus ponctuel tributaire de l'objectif de la politique éducative nationale et des changements globaux (politique, économique...). La rénovation n'est donc pas un processus isolé du fait qu'elle soit mise en place par de nombreux acteurs (institutions, enseignants...) en fonction des orientations éducatives, politiques, économiques, culturelles, sociales etc³⁷. Pour observer les effets de ces réformes, je me suis concentrée sur un terrain en particulier : l'enseignement du français au sein de la formation initiale en langues.

1.3.2. La formation initiale

La notion de formation est apparue dans les années 70. Le terme nous vient d'abord de l'enseignement professionnel avant d'être usité dans l'enseignement supérieur. Sémantiquement élargi, il désigne désormais toute forme d'enseignement institutionnalisé, proposé dans les établissements scolaires et universitaires. La formation renvoie à un processus dynamique permanent qui articule l'action professionnelle aux savoirs acquis. Le but étant d'amener les apprenants se spécialiser dans un secteur professionnel. Pour ce faire, une « mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés (*Bildung* en allemand) » (PINEAU, 2005 [1994] : 417) s'avère indispensable. Edgar Morin souligne néanmoins la dimension équivoque qui réside dans l'acte de formation, lequel est susceptible de conduire à un « formatage » de l'esprit, en évacuant ainsi le rôle de l'auto-apprentissage :

« Le terme de 'formation', avec ses connotations de façonnage et de conformation, a le défaut d'ignorer que la mission du didactisme est d'encourager l'auto-didactisme, en éveillant, suscitant, favorisant l'autonomie de l'esprit » (MORIN, 1999 :10-11).

En assurant des formations (initiale, continue, etc.), l'Université s'est donc

³⁷ D'où l'intérêt porté aux éléments de contextualisation dans la partie II.

orientée vers la professionnalisation. Cette professionnalisation s'est visiblement renforcée avec la mondialisation, la mobilité des populations, l'émergence de l'Union européenne, la volonté politique de consolider les liens entre les universités et les entreprises. Au fil des siècles, le rapport au savoir s'est vu changé (voir partie II). Cela s'est traduit notamment par une prise en considération de l'insertion professionnelle des étudiants³⁸. Dans le contexte socio-économique actuel, il est devenu impératif de former des étudiants à des compétences professionnelles transversales et transférables tout en continuant l'enseignement d'un savoir (trans)disciplinaire et théorique approfondi. Le curriculum a justement pour fonction de structurer cette articulation complexe (ETTAYEBI & al. , 2008 ; PERRENOUD, 1994). Le schéma ci-dessous tente de l'illustrer:

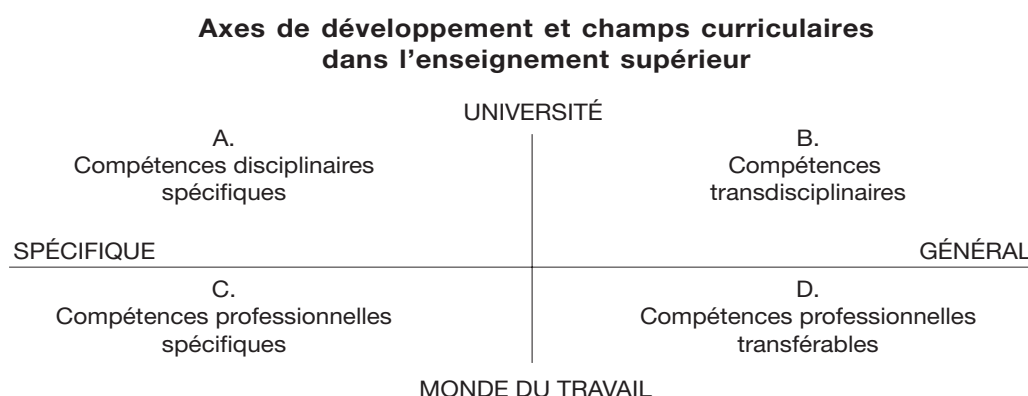


Figure 4 « Axes de développement et champs curriculaires dans l'enseignement supérieur » (BOURDONCLE & LESSARD, 2002 :174)

Ainsi, la formation initiale, qui nous intéresse dans le cadre de ce travail, s'inscrit dans une démarche plus pragmatique par le rapprochement des contenus de la formation afin d'assurer l'insertion professionnelle des diplômés. Françoise Cros rappelle à ce sujet que l'enjeu central de l'enseignement supérieur porte sur

« [...] l'employabilité, c'est-à-dire le capital de compétences que possède un homme dans la réactivité sociale et dans son adaptabilité à un ensemble de postes de travail sans cesse mouvant. La relation entre la formation et le monde du travail est de plus en plus forte. Le monde du travail changeant, la formation doit, en conséquence se modifier» (CROS, 2005 :44).

De ce fait, la notion de « compétence » est devenue centrale dans les systèmes de

³⁸ La hausse du chômage, l'accroissement spectaculaire de la précarité dans de nombreux pays, ont accéléré cette prise de conscience. En France, par exemple, c'est après les Trente Glorieuses, dans les années 70, que l'Université s'est retrouvé sous l'obligation de restructurer ses enseignements. En Ukraine, les années 90 ont été déterminantes, étant donné le désengagement de l'État auprès des universités et de la société (voir chapitre 4).

formations. En effet,

« [Le concept de compétence] serait révélateur d'une évolution des mentalités pédagogiques, évolution lente, qui aboutit à un 'recentrage' sur l'étudiant ou sur le sujet en formation, qui valorise l'aspect 'opérationnel' des connaissances et qui tend vers une formation intégrée du 'savoir-faire' et du 'savoir réfléchir' » (Romainville cité dans GILLET, 1998 : 29).

Il revient à l'Université de former les étudiants à des « compétences monnayables et transférables³⁹ sur un marché du travail de plus en plus mobile et changeant » (Barnet cité par BOURDONCLE & LESSARD, 2002 : 173). L'ensemble de ces compétences construites tout au long de la formation constitue la base même de l'«identité professionnelle » de l'étudiant - futur professionnel. C'est ce que rappelle à juste titre Philippe Perrenoud :

«Toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, ne serait-ce qu'en créant des solidarités, un 'esprit de corps', une culture commune quant aux valeurs, mais aussi et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes » (PERRENOUD, 1994 : 210).

L'employabilité et la professionnalisation de l'enseignement supérieur relèvent d'une préoccupation majeure. Ces deux nouveaux paradigmes sont largement débattus par les universitaires. Certains chercheurs reprochent que leur application au sein des institutions dévoie les finalités de la formation universitaire et amène à dévaloriser certaines disciplines peu rentables. Ils mettent en garde contre les dérives de la professionnalisation des formations universitaires qui pourrait être la source d'une éventuelle rupture avec l'objectif premier de l'Université qui garantit la transmission des idées et des valeurs, l'élévation de l'esprit critique, le développement culturel, entre autres (chapitre 4). Je rejoins tout à fait Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher qui expliquent que

« [L]a formation initiale est à la fois la maîtrise d'un certain nombre de savoirs sans lesquels on ne peut pas construire l'instrumentation intellectuelle, conceptuelle, nécessaire à l'autonomie de l'apprenant, qui constitue le but dernier, et la préparation à l'adaptation, c'est-à-dire à la formation continue » (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996 :24).

En Ukraine, comment s'organise la formation initiale ? Notons d'abord qu'en ukrainien, une ambiguïté terminologique réside dans la traduction en français du terme de « formation initiale » qui renverrait en ukrainien à « *Vysha osvita* ». Or, ce terme est polysémique en ukrainien : littéralement, il désigne l'« enseignement

³⁹ J'ajouterai aussi à la suite de cette liste, des compétences diversifiées.

supérieur » mais aussi la « formation initiale », en opposition à « formation continue » [післядипломна освіта - « *Pisliadiplomna osvita* »]. De même, la « formation initiale des enseignants » se traduit par « enseignement pédagogique supérieur » [вища педагогічна освіта - « *Vysha pedahohichna osvita* »]. Ce que j'appellerai « formation initiale » dans ce travail correspond à trois temps dans les deux cycles universitaire (hors doctorat), s'étalant sur cinq années (chapitre 4), à savoir :

- « **Formation incomplète** » [неповна освіта, « *Nepovna osvita* »] qui donne accès au diplôme de « Jeune spécialiste » [молодший спеціаліст - « *Molochii specialist* »] ;
- « **Formation de base** » [базова освіта, « *Bazova osvita* »] qui donne accès au diplôme de « Baccalauréat » [бакалавр - « *Bakalavr* »] ;
- « **Formation complète** » [повна освіта, « *Povna osvita* »] qui donne accès au diplôme de « Spécialiste » [спеціаліст, « *Specialist* »] ou de « Magistère » [магістр, « *Mahistr* »].

Le chapitre 4 apportera plus précisions quant à l'organisation institutionnelle et curriculaire des universités. Ces descriptions ont été nécessaires pour interroger la cohérence de la rénovation de l'enseignement du français, élaboré au sein les départements et filières de français, avec l'ensemble de la formation initiale en langues préétabli. En questionnant les acteurs concernés par le projet de rénovation, j'ai pu dégager des contradictions et des propositions pour répondre aux attentes des étudiants (chapitre 6-3.3.5).

L'étude des réformes au sein de l'Université en Ukraine m'a amenée à constater les effets induits par le processus de Bologne. Celui-ci n'est effectivement pas sans lien avec la rénovation de l'enseignement du français (chapitre 4-4.2). C'est pourquoi, je n'ai pu faire l'économie, dans ce travail, de l'analyse des politiques linguistiques éducatives en Ukraine. Avant de s'y consacrer, un détour notionnel est nécessaire.

1.3.3. Les politiques linguistiques éducatives⁴⁰

Dans la conception occidentale, les langues sont politiquement gérées, organisées, institutionnalisées.

« La politique (au sens fort et premier : celle qui gère la cité) a donc, dans un contexte plurilingue, un devoir de régulation et de sauvegarde vis-à-vis des langues en usage. La planification linguistique est le moyen de cette volonté régulatrice » (MARTINEZ & PORTEFIN, 2008 : 282).

C'est dans le cas de tensions linguistiques *in vivo* que les instances décisionnelles d'un État interviennent pour élaborer les politiques linguistiques (CALVET, 1999 ; BOYER, 1996 [1991] : 108). Cette intervention se caractérise par des propositions et/ou des obligations. En accord avec le régime politique établi, elle s'effectue dans un cadre juridique assurant (ou non) la légitimité et la visibilité sociale de certaines langues véhiculaires, minoritaires, vernaculaires ou nationales, officielles, etc. à travers leur(s) emploi(s) dans la vie publique (administrations, écoles, etc.) par les usagers (CALVET, 1999 [1987] : 59). La nature de ces interventions relève plus de l'idéologie politique que d'un accord mutuel entre les partenaires institutionnels et les usagers. L'idéologie politique dominante – soutenue par une classe sociale dominante et pas forcément majoritaire – oriente donc les politiques linguistiques éducatives. L'Ukraine n'y a pas échappé, les politiques linguistiques s'inscrivent d'ailleurs dans la tradition européenne (voir chapitres 3 et 4).

- *Politique, aménagement, planification linguistiques*

Précisons que les politiques linguistiques ne relèvent pas seulement une simple prise de décision qui amènerait à leur exécution. Elles s'envisagent dans un processus complexe. Louis-Jean Calvet est l'un de ceux qui a travaillé sur la définition de la politique linguistique. Voici la modélisation qu'il a établie :

⁴⁰ Ce parti pris d'apposer les qualificatifs « linguistique » et « éducative », plutôt que d'évoquer les politiques linguistiques, est explicité quelques pages plus bas. Lorsque je citerai Louis-Jean Calvet, je n'indiquerai cependant que le terme de « politique linguistique » afin de respecter l'usage de ce concept par l'auteur.

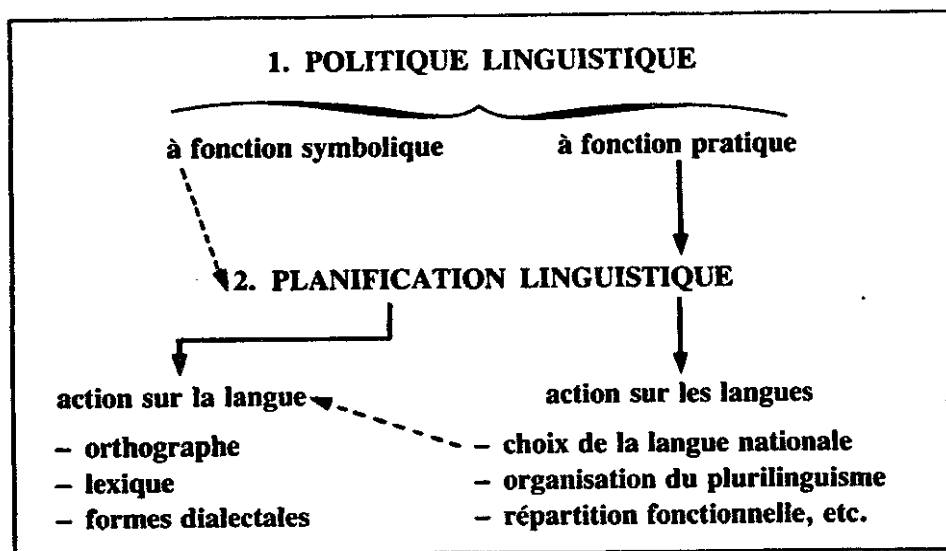


Figure 5 Politique linguistique (CALVET, 1999 [1987] :157)

Il attribue ainsi aux politiques linguistiques deux fonctions : l'une symbolique, l'autre pratique. C'est cette dernière qui fonde la planification linguistique laquelle comprend à son tour deux orientations : les actions sur « la » langue et actions sur « les » langues. Plus précisément, la planification est une étape de l'élaboration d'une politique linguistique et se caractérise par « la recherche de la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application de la politique linguistique » (CALVET, 1999 [1987] :154-155).

En revanche, la planification n'est pas à confondre avec l'« aménagement linguistique » qui procède d'une

« activité scientifique, intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, l'aménagement linguistique s'applique à décrire, étudier, évaluer des situations, à proposer des solutions et des moyens concrets pour résoudre des problèmes linguistiques de toute nature. Il se conçoit comme visant *délibérément* à influencer les *comportements* linguistiques des locuteurs à l'échelle du groupe quant à l'emploi de (variétés de) langues, ou de formes linguistiques (orthoépiques, graphématiques, orthographiques, morphosyntaxiques, lexicales, etc.) » (ROBILLARD, 1997-a : 38-39).

L'aménagement linguistique renvoie effectivement à des cadres législatifs, des « appareils de références et de diffusion (dictionnaires, manuels, enseignement, médias, académies) » (*op.cit* : 39). Une opération d'aménagement linguistique allie d'une part la description des langues et leur mise en œuvre politique ; d'autre part elle s'élabore sur quatre niveaux : l'évaluation, la politique, la planification et les actions (*Ibid.*).

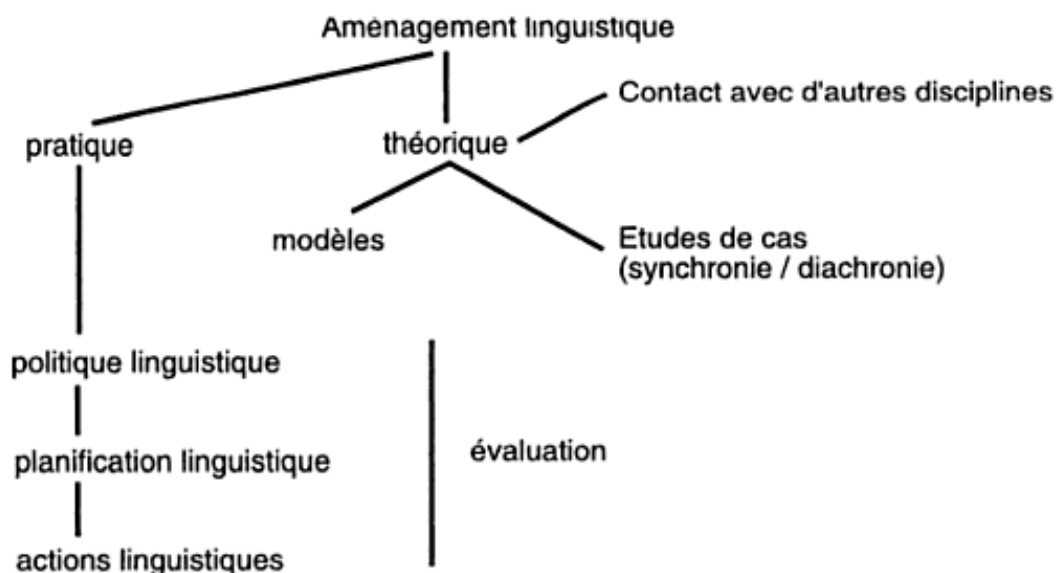


Figure 6 Aménagement linguistique (ROBILLARD, 1997-a : 39)

L'explication de ces étapes nous permet d'élargir l'acception de la politique linguistique. Elle aide maintenant à envisager l'articulation des pratiques linguistiques ordinaires aux pratiques éducatives.

- *Langues de la société et langues de l'éducation*

Dans leur *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2007 [2003]) montrent que la politique linguistique éducative, telle qu'ils la définissent, se rapporte à des interventions diverses. Selon eux, il s'agirait d'

« [...] une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances » (BEACCO & BYRAM, 2007 [2003] : 17).

Le *Guide* soulève l'idée que les langues introduites dans les établissements éducatifs relèveraient des pratiques sociales langagières. Dès lors, les politiques concernant les langues sont censées être fondées sur un programme cohérent entre la sphère sociale et éducative.

« On nommera ce domaine d'intervention *politiques linguistiques éducatives*, pour souligner qu'il ne s'agit pas de l'aborder uniquement en termes techniques, propres à l'ingénierie éducative et à la didactique des langues, qu'il s'agisse des langues

nationales ou étrangères, des dites *maternelles* ou secondes, des langues majoritaires ou de minorités... Au contraire, le présent document souligne la place centrale des langues, quelles qu'elles soient, et des systèmes éducatifs par rapport aux problèmes de société à affronter en Europe à partir de principes partagés [...] Il s'agit en effet de chercher à élaborer des politiques linguistiques éducatives délibérées et non constituées par une somme de décisions déconnectées les unes des autres » (*op.cit.* : 10).

Ce lien société-éducation se présente comme incontournable.

Néanmoins, après avoir souligné des incohérences dans la conduite des politiques linguistiques éducatives et des actes militants pour une visibilité des langues dans les sociétés (*op.cit.* : 22, 26), Jean-Claude Beacco et Michael Byram préconisent de mettre au point des politiques linguistiques éducatives davantage tournées vers le plurilinguisme :

« [...] il ne s'agit pas tant de décider quelles langues 'étrangères' (et combien) doivent être enseignées dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence, de fait unique, englobant la langue 'maternelle', la ou les langues nationales, les langues régionales et minoritaires, les langues européennes et extra européennes... » (*op.cit.* :42).

Comprenons que les auteurs n'ont pas l'intention d'imposer ce modèle de politique plurilingue. Quelques pages auparavant, dans le *Guide...*, ils s'expliquent à ce sujet:

« Ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* se propose de répondre à la nécessité qu'il y a à élaborer les politiques linguistiques suivant une démarche cohérente : clarification des principes et définitions de finalités, analyses de la situation, inventaire des ressources, des attentes, des besoins, mise en œuvre et évaluation de ces mesures. On cherche à réduire ainsi la part des décisions au coup par coup, prise parfois dans l'urgence de l'événement, au profit d'un 'concept global' pour les langues. [...]. Car toute forme d'imposition, en ce qui concerne les langues, tout particulièrement, se révélerait très dommageable par rapport aux résultats visés. Ce document ne suggère aucune mesure de politique linguistique éducative particulière [...] » (*op.cit.* :9).

Leur démarche est d'autant plus justifiée puisqu'elle se base sur des études sérieuses dans le domaine des politiques linguistiques éducatives de différents pays.

- *Une approche glottopolitique ?*

Le type d'intervention que Jean-Claude Beacco et Michael Byram soutiennent serait plutôt d'ordre glottopolitique⁴¹ du fait que l'ensemble des acteurs sociaux

⁴¹ Terme emprunté à Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi (GUESPIN & MARCELLESI, 1986). « [Le terme glottopolitique] désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel

européens (partis politiques, usagers, institutionnels...) soient invités à réfléchir sur les modalités de mise en place des politiques linguistiques éducatives dans les pays et sur les modalités d'adaptation des décisions aux besoins de la société à travers la reconnaissance des langues. Dans cette optique, il s'agirait de penser la politique linguistique éducative en fonction des usages ou pratiques langagières et des représentations sociolinguistiques des acteurs sociaux et non de prendre des décisions en fonction des seuls intérêts politiques. C'est cette dimension sociale et participative que recouvre le concept glottopolitique apparent dans ce *Guide*. Ainsi, envisager une intervention glottopolitique dans le cas des politiques éducatives linguistiques, consisterait à déterminer une démarche collective à laquelle participerait l'ensemble des acteurs (associations, partis, usagers, etc.), des experts scientifiques de différentes disciplines afin d'élaborer conjointement des mesures favorables et non-discriminantes dans l'intérêt des usagers⁴². En réduisant l'antagonisme entre les interventions effectuées au niveau du « *corpus* » (relatifs aux pratiques sociales langagières) et au niveau du « *status* » (lié aux politiques linguistiques), la démarche s'inscrit dès lors dans une logique de « vivre ensemble » (DABÈNE, 1994 : 44 ; GUESPIN & MARCELLESI, 1986: 6 ; BLANCHET, 2008 : 5 ; CHAUDENSON, 1991).

Derrière l'intervention glottopolitique se profile donc l'idée d'une participation globale et qualitative qui relèverait moins d'une ambition politique que d'une détermination à intégrer une éthique sociolinguistique aux politiques linguistiques éducatives⁴³. On peut supposer que celles-ci instituerait à terme un « Droit des

emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : *Glottopolitique* est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique » (*op.cit* : 5).

⁴² Avec d'autres termes, Henri Boyer (1996 [1991]) explique que les politiques linguistiques éducatives établies par un État, à un moment donné existent à des fins glottothérapeutiques, c'est-à-dire qu'elles servent à soigner les conflits de langues au sein des États : « Les diverses entreprises de 'normalisation' sont alors conçues comme autant de 'glottothérapies', susceptibles de porter remède à une situation sociolinguistique jugée collectivement négative, dangereuse ou simplement délicate, le plus souvent une situation où le contact entre deux ou plusieurs langues est porteur de 'conflit', à des degrés de violence très divers.[...] Bref, les sociolinguistes ont tendance à penser qu'il n'y a pas de bilinguisme collectif vraiment heureux et que des politiques linguistiques vigoureuses s'imposent parfois. Même si, bien évidemment, on ne règle pas les conflits linguistiques (uniquement) par décret... » (BOYER, 1996 [1991] :108). Ainsi, doit-on comprendre que si l'État intervient pour gérer les langues en faveur de ses usagers, il sera question d'une démarche glottopolitique.

⁴³ Par ailleurs, ce n'est pas un hasard si on nomme aussi la glottopolitique « sociolinguistique appliquée » (BOYER, 1996 [1991] : 92).

locuteurs à disposer de leur idiome » (BLANCHET 1991 et 1992)⁴⁴.

Comme dans la plupart des pays européens, la politique linguistique éducative en Ukraine traite séparément les langues en les présentant sous des catégorisations de langues majoritaires, minoritaires, étrangères, etc. En consultant les lois, j'ai pu observer que la langue nationale officielle – aujourd'hui, l'ukrainien – bénéficiait d'un large cadre législatif assurant sa protection. Quoique le statut de l'ukrainien soit durablement établi, les autres langues ne sont pas pour autant démunies de protection. Un cadre pour les langues dites minoritaires présentes sur le territoire a aussi été prévu à cet effet. Cela s'est notamment traduit par l'adoption de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (chapitre 3). Mais, cet acte semble discutable puisqu'il pourrait avoir été conçu plutôt comme stratégie politique pour le rapprochement de l'Ukraine vers l'Union européenne.

Parallèlement, la concurrence avec le russe demeure. En effet, au-delà d'être l'ancienne langue du colonisateur, celle-ci est encore très largement diffusée dans les sphères privées et publiques⁴⁵. Jusqu'alors langue minoritaire, le russe obtient en 2012 un autre statut avec l'amendement de la *Loi sur les langues régionales*, qui garantit une plus grande légitimité aux langues dites minoritaires⁴⁶. Cet acte a été (et est encore) très controversé au sein de l'institution parlementaire ukrainienne et de l'espace public parce qu'il impliquait la reconnaissance et, simultanément, le renforcement de l'utilisation du russe au sein des institutions avec la mise à mal de la diffusion de l'ukrainien. Cette problématique, ayant émergé au cours de la rédaction, n'a pu être évacuée dans ce travail.

⁴⁴ L'idée de reconnaître ce droit sociolinguistique me paraît pertinente. Toutefois, quelques questionnements se posent. Tout d'abord, si les langues des communautés existantes au sein des États étaient reconnues, cela éviterait-il les tensions ? Car en poussant le raisonnement, on peut supposer que la revendication atteigne des micro- voire nano- groupes de locuteurs, les revendications seraient donc infinies. Cela reviendrait à revoir ce que l'on désigne véritablement par « langue » ou « idiome », donc à (ré)établir des catégorisations. Ensuite, les États sont-ils tous prêts et égaux à reconnaître l'ensemble des langues présentes sur leurs territoires ? Cela s'avère difficile de répondre positivement. Enfin, les systèmes politiques et institutionnels en place dans le monde peuvent-ils s'adapter à prendre une telle mesure ?... Il y aurait donc à réfléchir sur les modalités et conséquences qu'impliquerait la mise en œuvre d'un tel droit.

⁴⁵ Ces circonstances font penser à certains pays ex-colonisés par la France (comme l'Algérie ou le Liban), où l'arabe est devenu la seule langue officielle autorisée alors qu'une majorité de la population est francophone.

⁴⁶ Situation qui rappelle celle de certains pays ex-colonisés par la France (comme l'Algérie, le Liban, etc.).

En étudiant langues dans les institutions éducatives (chapitres 3 et 4), j'ai noté que l'ukrainien n'était pas la seule langue d'enseignement, contrairement à ce que la loi stipule (ex : article 10 de la Constitution). Outre la présence du russe, les langues européennes dans l'offre de formation ne sont pas sans importance. C'est cela qui m'a conduit à approfondir la question de la diffusion du français dans la troisième partie de cette thèse.

1.4. La « diffusion » du français à l'étranger : enjeux et tensions idéologiques

Trois éléments constituent l'action de diffuser : « le processus de diffusion », « l'objet diffusé » et « le milieu dans lequel se diffuse l'objet » (ROBILLARD dans CERQUIGLIONI & ANTOINE, 2000 : 624). La diffusion du français à l'étranger repose sur la propagation et l'expansion d'un modèle linguistique, culturel, économique, politique, etc. Le terme de diffusion, comme nous allons le voir, peut alors paraître ambigu. Pour comprendre l'évolution de la diffusion du français et les enjeux et tensions idéologiques qui accompagnent la construction de la F/francophonie, un rappel historique s'impose.

1.4.1. La formation d'un français normé et nationalisé

L'histoire diffusion du français se caractérise de deux phases majeures : la colonisation et la décolonisation. Le passage de l'une à l'autre a ainsi reconfiguré les principes et les modalités de la diffusion.

- *La diffusion par les conquêtes*

Les conquêtes ont constitué le principal vecteur de la diffusion du français à l'étranger. En voici les grandes étapes.

Au XVe siècle, le « français est une affaire d'État » (MARTEL, 1997 : 254). Dès le **XVIe siècle**, l'école et la religion sont devenues des piliers de la diffusion du français dans le monde. Du **XVIe jusqu'au XVIIIe**, les navigateurs, les explorateurs, les commerçants, les missionnaires religieux et les premiers colons exportent le français (SANAKER, HOLTER, & SKATTUM, 2006 : 9-10). C'est précisément **au XVIIe siècle** que l'on assiste au triomphe de la langue française à l'intérieur et à l'extérieur du territoire du Royaume de France.

Ensuite, **du XVIII^e siècle jusqu'à la période d'après-guerre**, une « idéologie de la transmission » porté par le mouvement des Lumières se met en place (MARTEL, 1997 : 244). Il s'agit alors de « défendre la norme du bon français (rationaliste et impérial) » et d'« ignorer tout des pratiques langagières réelles des gens, fussent-ils 'francophones ' » (ACHARD, 1982 : 422). Parallèlement par les accords de Rastadt (1714), le français est officiellement propulsé comme langue internationale : toutes les chancelleries européennes avaient l'obligation d'employer le français à l'écrit pour les tractations diplomatiques.

L'expansion coloniale du XIX^e siècle s'est accompagnée de la naissance d'une idéologie nationaliste et dirigiste en France allant au-delà des frontières nationales. La formation de l'empire colonial français a accéléré le processus de diffusion, alors relayé par les institutions francophones telles que l'Alliance Française. Jusqu'aux indépendances, dans les années 60, c'est « l'ère du double mouvement de construction de l'État-nation et de l'engagement impérial, d'un vigoureux nationalisme couplé à un prosélytisme civilisateur [...] » (CHAUBET, 2004 : 764).

- *La diffusion post-coloniale*

Le mouvement de décolonisation des années 60 a constitué un tournant idéologique, politique, culturel, économique décisif dans l'histoire de la diffusion du français. Si les états néo-indépendants ont obtenu la liberté de revendiquer leurs particularités culturelles, linguistiques, etc., de se constituer à part entière, ils n'ont pas pour autant abandonner le français. C'est même l'effet inverse qui s'est produit : en se revendiquant francophones par l'appropriation du français, ils ont poursuivi sa diffusion. Cela a d'ailleurs contribué à faire émerger la notion de francophonie (chapitre 5).

En 1970, la diffusion épouse un autre sens. Par la suite, elle a été associée à une action positive de « promotion du français ». D'ailleurs, le *Cadre stratégique décennal*, adopté par l'Organisation internationale de la Francophonie en 2004, privilégie l'emploi du terme de « promotion » plutôt que celui de « diffusion ». Ce changement terminologique est révélateur d'un changement de perception de l'action francophone à l'étranger. La définition du Petit Robert le confirme : l'action de « promouvoir » est bien associée à une dimension positive qui signifie « élever à une dignité, un grade supérieur » et « encourager, favoriser, soutenir quelque chose,

provoquer la création, l'essor, le succès de ». Si le terme de diffusion est encore largement employé par les acteurs de la Francophonie⁴⁷, il tend maintenant à s'inscrire dans une perspective de valorisation de la diffusion (CUQ, 2003 :72). En conséquence, promotion et diffusion peuvent être désormais considérés comme synonymiques.

Toutefois, une question demeure en suspens : en remaniant sa terminologie, la Francophonie a-t-elle aussi changé d'idéologie ? Achille Mbembé (2006 : n.p.) reste à ce sujet sceptique :

« Le projet officiel francophone est une affaire de chefs d'État - et donc de politique politicienne - qui, par définition, n'intéresse personne de sérieux. Les institutions de la Francophonie sont, quant à elles, au service de petits réseaux très fermés de clients qui vivent d'une rente juteuse - la rente linguistique. La véritable interrogation est de savoir comment faire de la présence du français au monde un projet véritablement intellectuel - philosophique, artistique et esthétique. Pour renaître au monde qui se construit sous nos yeux [...] chaque grande langue est appelée à se dénationaliser ou, si vous voulez, à se vernaculariser. [...] »

Selon l'auteur, la diffusion du français serait devenue une manne financière et politique moins qu'un enjeu culturel (je développe sur ce point au chapitre 5). Il poursuit sur le fait que derrière cette idéologie, la France continue à exercer un certain pouvoir :

« [...] le plus grand obstacle au développement de la langue française dans le monde aujourd'hui est ce qu'il faut bien appeler le narcissisme culturel français et son corollaire, le parisianisme. Je veux dire que la France a toujours pensé le français en relation avec une géographie imaginaire qui faisait de la France le centre du monde. Au cœur de cette géographie mythique, la langue française était supposée véhiculer, par nature et par essence, des valeurs universelles. Sa tâche était de représenter la pensée qui, se mettant à distance d'elle-même, se réfléchit et se pense elle-même. Dans cet éclat lumineux devait se manifester une certaine démarche de l'esprit - celle qui, dans un mouvement ininterrompu, devait conduire au triomphe de la raison humaine. On le sait, ce rapport quasi-métaphysique à la langue s'explique par la double contradiction sur laquelle repose l'État-nation français. Il s'agit de la tension entre le cosmopolitisme et l'universalisme. Cette tension, je pense, est au fondement du narcissisme culturel français » (MBEMBE, 2006 :n.p).

Dans ce passage, il semble y avoir un amalgame entre la France et la Francophonie. S'il peut y avoir une ambiguïté qui réside dans la relation entre les deux entités, on doit cependant rappeler que la Francophonie tend vers un projet linguistique, culturelle distinct de la politique linguistique et culturelle française. La Francophonie a déplacé son objectif principal sur l'idée d'une francophonie plurielle qui consiste à

⁴⁷ « Francophonie » (avec un F majuscule) désigne l'institution qui la représente ; « francophonie » désigne l'ensemble des populations disposant du français dans leur répertoire plurilingue.

faire cohabiter le français avec d'autres langues-cultures (chapitre 5-1.4). Cela la diffère donc de la France où le sujet plurilinguisme/unicité linguistique est encore largement discuté au sein des hémicycles politiques et des cercles intellectuels.

1.4.2. Diversité des français et francophonie polycentrique

Au fur et à mesure de son évolution et des discours qu'elle élabore (CHEVRIER, 2012 : n.p), la francophonie n'est plus imaginée comme une série de cercles concentriques disposés autour de la France, qui représentait alors la seule sphère d'influence (Figure 7, schéma de gauche). Elle se dessine désormais comme une forme « multinucléaire »⁴⁸ ou un espace multidimensionnel contenant plusieurs types de francophonies. Telle serait la représentation moderne de la francophonie (schéma de droite).

La francophonie : représentation traditionnelle La francophonie : représentation moderne

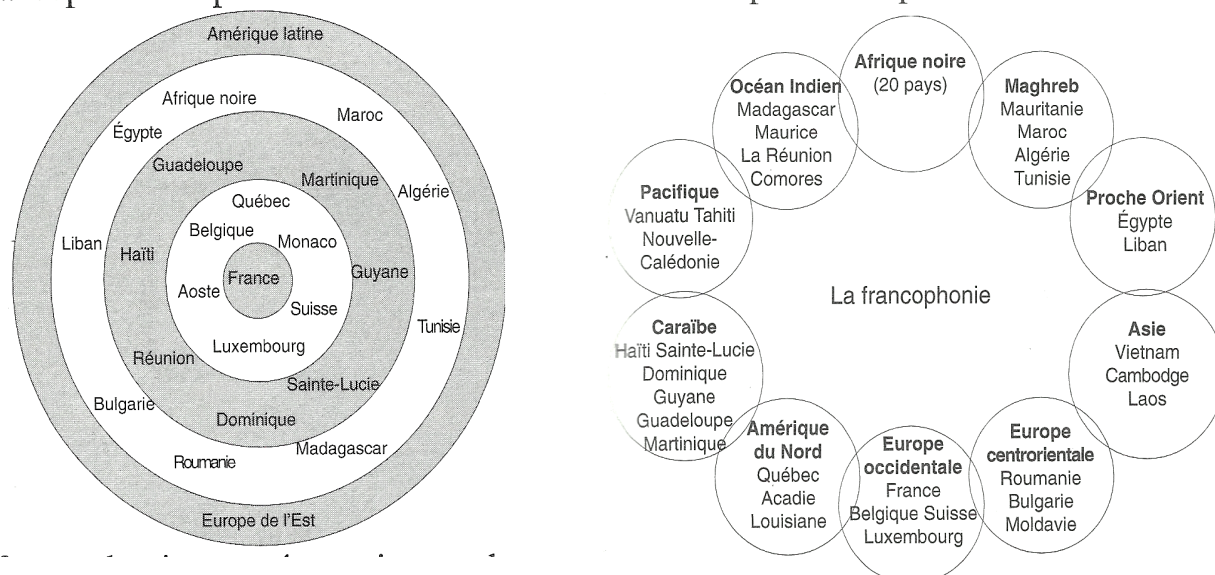


Figure 7 Représentations schématiques de la francophonie (TETU, 1997 :20-21)

De même, il n'existerait pas un mais des français. En s'inspirant du modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (1999)⁴⁹, nous pourrions ainsi représenter le(s) français de la façon suivante :

⁴⁸ La première représentation serait basée sur l'histoire de la diffusion de la langue-culture française et la seconde s'inspirerait des discours de la Francophonie mettant en avant la diversité des langues-cultures.

⁴⁹ Le modèle gravitationnel présente les langues dans une organisation hiérarchique spécifique où le français figure comme langue hypercentrale et autour de laquelle gravitent les langues francophones africaines, créoles, européennes etc.

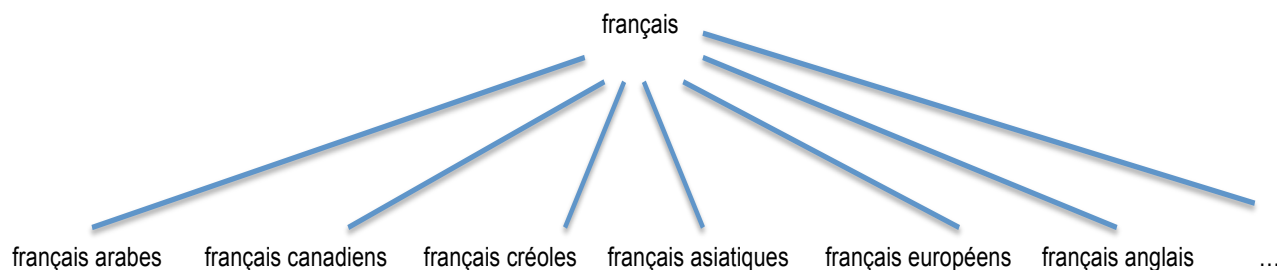


Figure 8 Les variétés⁵⁰ de français de l'espace francophone

Considérer la francophonie sous de multiples facettes permettrait ainsi de dépasser l'image rigide francocentrée de la francophonie. Je rejoins ici Jean-Marie Klinkenberg qui estime que « [...] le français est désormais le bien d'un monde pluriel, et qu'il est *ipso facto* devenu une langue plurielle » (KLINKENBERG, 2001-a: 74).

Si aujourd'hui, la Francophonie s'assume en tant qu'ambassadrice de la pluralité des langues-cultures, il lui reste encore à éclaircir des zones d'ombres. Malgré les discours enchanteurs ou militants en faveur de la diversité culturelle et linguistique, la Francophonie traîne toujours les vieux démons de son passé colonial incitant à la suspicion ou au désintérêt (CHEVRIER, 2012 : n.p). Et, certains discours et attitudes n'encouragent pas vers cet idéal pluraliste francophone, toujours enracinés dans un franco-centrisme aigu (BLANCHET, 2010; CALVET, 2006). L'enseignement n'invite pas à dépasser celui-ci. En effet, certaines pratiques et dispositifs (ex : les manuels) persistent à valoriser « la » langue (de l'Hexagone) en ignorant ou rejetant presque systématiquement l'hétérogénéité linguistique et culturelle. J'étayerai ce propos par des exemples dans la seconde et troisième partie de ce travail.

Dans cette première section, il s'agissait d'exposer les axes qui constituent mon étude et d'ouvrir des pistes de réflexions qui seront par la suite développées dans ce travail. Le point suivant pose les objectifs et les engagements qui ont servi à orienter mon travail de recherche.

⁵⁰ La variété « est un système linguistique (interne et externe) identifiable comme distinct des autres par un certain nombre de caractéristiques récurrentes (dont certaines emblématiques) partagées par la grande majorité des locuteurs du groupe auquel cette variété est liée (et réciproquement) » (BLANCHET, 2000 : 120).

2. Objectifs et engagements

Évoquer les finalités d'une démarche scientifique, c'est expliciter ses principes éthiques et téléologiques afin de tenter de comprendre et d'instaurer une distanciation des phénomènes observés (BLANCHET, 2000 : 92). Cela revient à vouloir donner du sens à l'acte de connaissance et vouloir inscrire son travail dans une visée utilitaire (et non utilitariste⁵¹) de la recherche. Je souscris donc à l'idée de Philippe Blanchet (2011 :10) pour qui

« [p]roduire une connaissance, c'est, pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux – c'est-à-dire interagissent entre eux) et à comprendre leurs relations avec leur environnement et réciproquement ».

Les objectifs et engagements de ma recherche s'articulent autour de trois approches : contextualiser, humaniser et intervenir.

2.1. Contextualiser

Deux axes caractérisent une démarche de recherche contextualisée en sociodidactique, selon Philippe Blanchet (2009 : 3):

« Le premier axe est celui de la contextualisation des interactions enseignées et apprises [...] : étude des interactions en classe (donc des modalités d'apprentissage), examen des modalités culturelles d'interactions dans les contextes sociolinguistiques cibles, analyse des modalités d'interactions interculturelles par la mise en contact de personnes de communautés différentes au moyen d'une langue partagée à des degrés divers.

Le second axe, élaboré plus récemment, porte sur la contextualisation de l'intervention didactique, notamment des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Il tente de répondre aux insuffisances communément admises des 'placages' de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés ».

En souscrivant à cette conception, je commencerai par distinguer les notions de contexte et de contextualisation, en prenant appui sur des travaux effectués en sociolinguistique et en sociodidactique. Quelques paramètres ou principes seront mis en exergue pour délimiter les contours de l'approche contextualisée en tant que démarche scientifique à part entière⁵².

⁵¹ Subordonner le travail de recherche à l'utilitarisme supposerait un usage « prosaïque et intéressé » (BLANCHET, 2000 : 91).

⁵² Je présenterai la contextualisation de l'intervention didactique ultérieurement.

2.1.1. Du contexte à la contextualisation

Contexte et contextualisation sont des termes proches mais à nuancer. Précisons que la contextualisation a fait l'objet de développements postérieurs à la notion de contexte. Dans les lignes qui suivent, je ne me concentrerai que sur les significations qui leur sont attachées en sociolinguistique et sociodidactique⁵³.

L'étude du « contexte » a été initiée d'abord par des théories linguistiques, puis par la sociolinguistique (BLANCHET, 1995). Dans une optique sociolinguistique, la langue est principalement perçue et considérée comme phénomène social⁵⁴. Le préfixe « socio » témoigne, d'ailleurs, de l'importance de la dimension sociale des langues au travers de la réalisation des interactions langagières. À cet égard, Philippe Blanchet (2007 :18) rappelle que

« La signification n'est pas dans les unités linguistiques, même pas dans les messages, mais dans l'activation d'un contexte social (sauf en situations technolinguistiques hypercontrôlées, comme le montre D. de Robillard [...]) ».

De cette conception, les fonctionnements linguistiques et la communication qui avaient été définis jusqu'alors par les structurolinguistes ont été repensés (*Ibid.*). Ainsi, la communication n'a plus été envisagée comme un schéma linéaire mais comme une boucle complexe, récursive et hélicoïdale (BLANCHET, 2000 : 101) où des éléments contextuels internes (psychologie, codes des interactants, environnement...) et externes (politique linguistique, groupe social...) actualisent et construisent la situation de communication. Les travaux sociolinguistiques, en particulier, ont contribué à revoir la conception systémique rigide des structurolinguistes en fondant leur critique sur l'intérêt d'observer simultanément les phénomènes linguistiques, les effets du/des contexte(s) sur eux et les pratiques langagières effectives.

« Parallèlement, la sociolinguistique s'affirme, non plus comme la seule étude des usages des langues, mais comme un cadre théorique renouvelé posant pour

⁵³ Nous serons conscients que ces notions sont transversales à plusieurs disciplines. Rémy Porquier et Bernard Py (2004 :11) rappellent que différents chercheurs se sont penchés sur ces questions portant sur le contexte et la contextualisation tels que Hymes, Gumperz pour la sociolinguistique ; Fishman, Labov, Dittmar pour l'ethnographie de la communication ; Mondada, Bange, Gulich pour l'ethnométhodologie, Culioli, Berrendonner ; Vygotski, Bruner pour la psycholinguistique du développement ; Coste, Galisson, Porcher, Puren, Richterich pour la didactique des langues.

⁵⁴ Le terme de « phénomène » est préféré à « fait », selon la formule consacrée d'Antoine Meillet (CALVET, 2009 [1993] :5), dans la mesure où il rendrait compte d'une dimension chaotique et complexe qui correspond davantage aux pratiques linguistiques telles qu'elles se manifestent (BLANCHET, 2007 :15).

'objet' prioritaire des sciences du langage les pratiques linguistiques comme pratiques sociales hétérogènes contextualisées» (BLANCHET & ASSELAH RAHAL, 2009 : 11).

La notion de contexte a d'abord ouvert la voie à une autre vision des langues dans la société. À celle-ci s'est ajoutée la notion de contextualisation. La définition de « contextualisation » de John J. Gumperz présentée dans le cadre de ses travaux sur la sociolinguistique interactionnelle est en cela intéressante :

«J'entends par contextualisation l'emploi par des locuteurs/auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui **relient** ce qui se dit à **un moment donné et en un lieu donné** à leur connaissance du monde [...] La notion de contextualisation doit se comprendre par référence à une théorie de l'interprétation qui repose sur les deux hypothèses fondamentales suivantes : (1) **l'interprétation en situation** de tout énoncé est toujours une question d'inférence. Cette inférence [...] repose sur des présupposés. Elle est donc **d'ordre conjecturel et non assertif**, c'est-à-dire qu'elle implique des tentatives d'évaluation [...] de l'intention de communication, qui ne peut être validée qu'en relation à d'autres hypothèses de base, et non en termes de valeur de vérité absolue. (2) Ces hypothèses de base sont elles-mêmes **socialement construites** [...] Les interprétations sont en fait **le fruit d'une collaboration** » (GUMPERZ, 1989 : 211)⁵⁵.

Cette définition est d'autant plus pertinente du fait qu'elle ait pu inspirer la didactique des langues-cultures. Le point suivant traite justement de l'émergence de cette notion dans ce domaine d'étude.

2.1.2. Vers une prise en compte active du contexte

En didactique des langues-cultures, Rémy Porquier et Bernard Py (2004 :46) définissent le contexte par « ce qui est 'autour' [et qui] vient en quelque sorte servir à identifier, caractériser, classer, décrire, etc. ce autour de quoi est cet autour; un mouvement inverse (centripète) consistant à partir d'un contexte pour identifier et caractériser ce qu'il produit ou ce qui s'y insère ».

- *Une approche écologique*

La contextualisation suggère une démarche que l'on pourrait qualifier d'« écologique » ou d'environnementale dans la mesure où il s'agit, du moins dans mon cas, d'observer l'état et l'évolution en contexte de l'enseignement-apprentissage du français dans les établissements d'enseignement supérieur en vue de définir une éventuelle intervention didactique (chapitre 1-2.3.2). L'adjectif « écologique » pourrait convenir à mon approche dans la mesure où il se rapporte à

⁵⁵ Je souligne.

« l'étude des interactions des êtres vivants entre eux dans leur milieu » (MUKUNGU KAKANGU, 2007 : 248). En le transposant au champ de l'éducation, le paradigme écologique⁵⁶ repose sur

« l'étude des relations entre les demandes de l'environnement en situation de classe et la manière dont les personnes y répondent. La classe est un lieu où s'enchevêtrent de nombreux processus continus d'interactions, d'attentes réciproques, de représentations, de médiations, de transactions, de négociations, de significations [...] » (BRU, 2004 : 70).

Autrement dit, la contextualisation n'aurait de sens qu'au travers de l'étude des relations complexes entre les processus (interactions, actions etc.), les sujets (enseignant, apprenant) et leur(s) environnement(s) (social, culturel, linguistique, etc.). C'est dans cette perspective que je conçois la didactique des langues-cultures, une didactique contextualisée. On peut rapprocher cette approche à la démarche de complexité pensée par Edgar Morin (1999 :27) que l'on appellera ici :

« Il s'agit de rechercher toujours les relations et inter-rétro-actions entre tout phénomène et son contexte, les relations réciproques tout/parties : comment une modification locale se répercute sur le tout et comment une modification du tout se répercute sur toutes les parties. Il s'agit en même temps de reconnaître par exemple l'unité humaine à travers les diversités individuelles et culturelles, les diversités individuelles et culturelles à travers l'unité humaine ».

Ainsi, dans une approche didactique contextualisée, la notion de contexte n'est pas accessoire, elle est porteuse de sens et de complexité.

- *La notion de contexte dans l'enseignement-apprentissage*

S'inspirant des études menées en sociolinguistique, la notion de contexte, dans son acception sociodidactique, est polysémique. En effet, elle se rapporte soit aux interactions verbales (HYMES, 1991 [1984]), soit à la situation d'acquisition de l'apprenant qui est désormais considéré, au même titre que l'enseignant, comme acteur social (MONDADA & GAJO, 2000 : 23). L'analyse du contexte ne se restreint pas à décrire la situation d'enseignement-apprentissage *stricto sensu* mais s'étend aux contingences sociales, historiques, socioculturelles, institutionnelles, etc. (PORQUIER & PY, 2004 : 46). Cela ne revient pas non plus à décrire «un simple décor où quelque chose se passe» (COSTE, 2006: 19) ; ni à se focaliser sur un lieu,

⁵⁶ Ce terme est d'abord employé par Walter Doyle qui a travaillé sur l'écologie de la classe. D'autres chercheurs ont eu recours à ce paradigme tels que Edgar Morin qui l'a utilisé pour étayer le principe de l'écologie de l'action et Louis-Jean Calvet pour développer son idée liée à «l'écologie des langues ». On s'aperçoit donc que cette notion sert d'entrée dans la complexité des systèmes humains.

un moment, une action. La démarche incite plutôt à ouvrir son champ de vision afin d'identifier les mécanismes et les dynamiques à l'oeuvre dans la situation observée.

2.1.3. L'élargissement du contexte aux contextes

Une approche contextualisée consiste à

« attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le *continuum* des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficients) mais qui ne sont pas le centre de la focale » (BLANCHET, 2012 [2000] : 171).

À la différence de la notion de « situation », le contexte

« élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique [...] » (BLANCHET & ASSALAH-RAHAL, 2009 :12).

Plusieurs niveaux (micro, macro, méso, nano, etc.) peuvent entrer en jeu dans l'analyse. C'est d'ailleurs en tenant compte du microcontexte et du macrocontexte que s'organise mon étude. Le macrocontexte correspond à la prise en compte de la situation sociolinguistique, à la situation de l'Université ainsi qu'à la situation de la francophonie en Ukraine (chapitres 5). Le microcontexte renvoie, lui, aux pratiques, aux actions et discours des individus, c'est-à-dire aux moments où la subjectivité des individus est sollicitée (chapitre 6). M'appuyant sur des indices contextuels (sociaux, sociolinguistiques, culturels, politiques, institutionnels, etc.), l'élargissement du champ d'observation et d'analyse de mon étude aurait ainsi encouragé

« une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout (au sens d'un phénomène émergent doté de qualités propres qui ne sont ni réductibles à la somme de celles des parties qui le constituent ni confondues avec elles d'un autre phénomène dont il est distinguable) » (BLANCHET & ASSELAH-RAHAL, 2009 : 10).

Cependant, il ne s'agit pas de considérer ces deux niveaux comme un ensemble d'actions, de systèmes, de dynamiques indépendants, et les seuls déterminant la situation d'enseignement-apprentissage. Au contraire, il s'agit de les concevoir comme des « composantes actives » qui entrent conjointement « en relation dynamique » (PORQUIER & PY, 2004 : 49-50). En effet,

« Le processus de recherche cess[e] d'être perçu comme un mouvement autonome ou manipulé (selon les cas) mais apparaîtrait comme un processus global et socialement intégré dans lequel toutes les contingences, contraintes et

opportunités issues de la contextualisation pourraient être explicitées et donc se prêter à une gestion réflexive» (NOWOTNY & al., 2003 : 98)

Le contexte se présente donc comme « une texture, de ce qui est 'entretissé' et c'est la globalité des relations qui permet d'en sélectionner telle(s) ou telle(s) selon le point de vue, selon l'objet et selon la visée empirique » (PORQUIER & PY, 2004 : 50).

Philippe Blanchet (2009 : 3) envisage, lui, le contexte dans une dynamique:

« C'est cette prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques qu'on appelle contextualisation, en insistant davantage sur le processus (d'où les suffixes -iser et -isation) que sur un 'donné', qui ne serait qu'un simple décor ».

Mais, la contextualisation n'entre pas en opposition au contexte, comme il l'explique ici :

« [...] il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation: l'élément qui fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable » (BLANCHET & ASSELAH RAHAL, 2009 : 10).

La contextualisation élargit seulement la notion de contexte :

« S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent. Ces dynamiques sont au premier chef sociolinguistiques mais pas exclusivement» (BLANCHET & ASSELAH-RAHAL, 2009 :10).

La prise en considération de la contextualisation a donc entraîné une révision de la signification du contexte, lequel s'interprète davantage comme un «produit (toujours instable et provisoire) de l'action collective des partenaires [...]» (PORQUIER & PY, 2004 : 13).

Dans le cadre de mon étude, l'approche contextualisée prétend concevoir l'enseignement-apprentissage du français comme construit instable, hétérogène et ouvert. D'où l'importance de la recherche « autour » de l'enseignement-apprentissage. Cela ne signifie pas de traiter n'importe quel sujet mais d'effectuer une sélection des paramètres les plus pertinents pour répondre à la problématique de l'étude (*cf. infra*). La contextualisation en didactique des langues-cultures induit donc inéluctablement d'élargir le questionnement de la recherche, c'est ce que rappelle ici Margarida Cambra-Giné (2003 : 51) :

« Toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel. Pour la tâche enseignante, dans le but des options méthodologiques adéquates ; pour la tâche de recherche, pour pouvoir interpréter et comprendre ce qui se passe dans la classe. Quels étudiants ? Avec caractéristiques spécifiques, quelles attentes et quels besoins ? Avec quels répertoires linguistiques et quelles expériences d'acquisition de langues ? Dans quel milieu ? À l'intérieur de quelle ou quelles cultures ? Dans quel milieu ? À l'intérieur de quelle ou quelles cultures ? Dans quelles conditions institutionnelles et matérielles ? Avec quelles finalités ? Autant de composantes contextuelles qu'il convient de connaître pour aborder toute pratique d'enseignement et de recherche ».

Cette démarche peut paraître très ambitieuse étant donné les différents pôles qu'il s'agit de traiter. Or, il faut souligner que l'objectif n'est de fournir une recherche exhaustive. Replacer l'objet d'étude dans sa réalité géographique, historique, culturelle, linguistique, sociale, etc. permet de faciliter l'accès aux représentations et aux pratiques des informateurs interrogés et de mieux identifier les tensions inhérentes à l'enseignement-apprentissage du français. La contextualisation répondrait ainsi à une nécessité scientifique de combler certains manques afin de mieux comprendre ce qui se joue sur le terrain. En effet, « la connaissance des informations ou des données isolées est insuffisante. Il faut situer informations et données dans leur contexte pour qu'elles prennent sens » (BLANCHET, 2000 : 36).

La contextualisation implique, par conséquent, un degré d'ouverture disciplinaire plus large et un décentrement de l'objet de recherche. Ce travail est indispensable au développement de la conscience critique et à la déconstruction des certitudes infondées du chercheur. La démarche ne consiste pas seulement à observer l'environnement tel qu'il est, mais à croiser/confronter les regards, à solliciter les champs disciplinaires. Bref, il s'agit d'adopter une démarche qui soit aux antipodes d'une hyper/mono-spécialisation et d'un repli disciplinaire (MORIN, 2005 [1990] :19 ; cf. *infra*). Ces conditions minimales sont nécessaires pour construire une interprétation souple et complexe laquelle ne sera, d'ailleurs, qu'une interprétation parmi d'autres. En effet, c'est l'idée que défend le sociologue Bernard Lahire (2005 [1998] : 248) :

« [les travaux scientifiques] présentent des versions différentes d'un monde social qui est susceptible, avec la variation perpétuelle des valeurs et des intérêts culturels, d'une multitude d'autres descriptions et analyses. La diversité des langages théoriques et méthodologiques en cours dans les sciences sociales, la variété des échelles de contextualisation des phénomènes sociaux ne peuvent se lire selon un axe unique mesurant le degré de scientificité des travaux de recherche ».

Si cette approche contextualisée peut être favorable à la compréhension de

l'objet d'étude, elle implique, comme je l'ai déjà mentionné, de procéder à des opérations sélectives.

« La notion de contexte comporte non seulement les procédures d'interprétation qui vont conduire le sujet à attribuer la pertinence à tel ou tel facteur, mais aussi des traits objectifs, qui, de manière presque irrésistible, vont imposer certaines pertinences au sujet, ou qui vont au contraire le dissuader d'en attribuer à tel ou tel autre facteur » (PORQUIER & PY, 2004 :10).

Mais, comment savoir si tel axe choisi est pertinent pour aborder mon objet d'étude ? Comment ne pas s'éloigner de son objet d'étude ? Tout au long de mon travail, ces questions ont été récurrentes. Une option contextuelle aurait pu être bénéfique à mon analyse, à savoir le paramètre économique (le développement de l'enseignement-apprentissage du français est-il rentable en Ukraine pour les institutions locales et/ ou françaises ?). Cela n'a pas été abordé au vu de mon champ de compétences et des difficultés d'accessibilité aux ressources. Mais cela pourra être développé dans un travail postérieur car il me semble être un élément intéressant à explorer.

Pour finir, l'intégration d'éléments contextuels dans une recherche ne conduit pas à bâtir une approche solide mais à une interprétation perfectible. Dit autrement, l'approche contextualisée n'aboutit pas à produire une étude totalisante mais une interprétation englobante ou globalisante (ARDOINO, 1998 : 5). Cela rejoint les propos d'Edgar Morin (1997 : n.p) qui considère ceci :

« globaliser, c'est-à-dire à introduire les connaissances dans un ensemble plus ou moins organisé. Or, les conditions de toute connaissance pertinente sont justement la contextualisation, la globalisation ».

Outre l'accent mis sur le contexte de l'enseignement-apprentissage du français à l'Université, mon étude tend à mettre en scène les subjectivités, les pratiques et les discours des acteurs interrogés.

2.2. Humaniser

« [...] ne tenons-nous pas les vies humaines pour plus lisibles lorsqu'elles sont interprétées en fonction des histoires que les gens racontent à leur sujet ? » (RICOEUR, 1990 :138).

En effet, la recherche s'humanise à partir du moment où l'on laisse des traces personnelles, c'est-à-dire lorsque les faits sociaux sont non seulement observés

mais aussi vécus. Cela est d'autant plus vrai en Sciences de l'Homme et de la Société, puisque l'intérêt est justement d'observer des phénomènes humains.

« Toute connaissance comporte des caractères individuels, subjectifs et existentiels. Les idées que nous possédons nous possèdent. Notre attachement à nos idées, bien qu'il ne se réduise pas à ce seul aspect⁵⁷, a un caractère passionnel/ existentiel. Comme toute passion, la passion de la connaissance peut susciter un engagement de tout l'être » (MORIN, 1986 :137).

En plus des phénomènes extérieurs qu'il observe, le chercheur est aussi amené à questionner sa posture. En effet, la recherche scientifique suppose une pratique réflexive au moins en deux temps : par l'explicitation des modalités de la recherche et par l'interrogation des objectifs de la recherche (BLANCHET, 2009-b : 148).

Cette manière de concevoir la recherche en SHS, mêlant les points de vue distanciés et subjectifs, émane principalement des travaux constructivistes (LE MOIGNE, 1994).

2.2.1. Subjectivités

« Je me suis efforcé de décrire le monde, non pas comme il est mais comme il est quand je m'y ajoute, ce qui, évidemment, ne le simplifie pas » (GIONO, 1979: 57).

Il s'agit dans les paragraphes suivants de questionner la subjectivité dans le processus de recherche et la construction du rapport au savoir.

- *Subjectivité / objectivité, subjectivation / objectivation de la recherche*

L'intérêt porté pour la prise en considération de la subjectivité du chercheur est relativement récente. En effet, ce n'est qu'à la fin du XXe siècle avec les études en phénoménologie, que certains chercheurs ont commencé à concevoir « la recherche comme lieu d'expressions signifiantes pour le chercheur, donc subjectives » et à reconnaître leurs « rapports au terrain », attestant de leur scientificité qui, jusqu'alors était fixée selon les lois positivistes qui donnaient la primauté à la neutralisation et la distanciation (BRETEGNIER, 2009-c : 27-28). En sociolinguistique, cette approche, basée sur l'interprétation subjective (du chercheur

⁵⁷ Note de l'auteur : Il y a aussi d'autres facteurs d'attachement à nos idées ; du point de vue cérébral, la stabilisation des circuits synaptiques qui élimine la possibilité d'autres circuits (cf. plus haut) ; du point de vue culturel, les empreintes paradigmatiques et idéologiques sans retour (*imprinting*) ; du point de vue noologique, les phénomènes doctrinaires de réification des idées (cf. livre 2).

et des informateurs) des phénomènes, rivalise clairement avec la méthode structuralinguistique qui cherchait seulement à disséquer la langue pour produire des théories universalistes. Cependant, il est nécessaire de rappeler que l'objectivité a été longtemps considérée comme seule garante de la scientificité et qu'elle soit toujours débattue au sein des Sciences du langage (BLANCHET, CALVET & ROBILLARD, 2007). Monica Heller l'explique clairement que la recherche a longtemps été liée à l'ambition de percer la « vérité » de tel phénomène et d'adopter une attitude objective:

« La recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir. Les chercheurs comprennent d'habitude leur tâche en termes de construction de savoir, et la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre. Mais de fait, le savoir sert comme base de terrain et de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale » (HELLER, 2003 : 21).

Il me semble, en effet, illusoire de croire que la production scientifique s'élabore en toute neutralité⁵⁸, en pure objectivité et qu'à aucun moment du processus de recherche, n'interviennent les intentions, les motivations et les jugements du chercheur. À cet égard, Tzvetan Todorov qui explique que

« [L]e savant aspire, au cours de son travail de connaissance, à mettre entre parenthèses sa propre subjectivité [...] Mais il ne cesse donc pas autant d'être sujet; et c'est le même individu qui, une fois qu'il a constaté comment les choses sont, exprime son opinion sur l'état dans lequel elles devraient être [...] » (TODOROV, 1989 : 98).

En accord avec ce principe de subjectivité/subjectivation, j'ai voulu que la dimension subjective fasse partie intégrante de ma démarche scientifique. Elle transparaît notamment à travers mes motivations personnelles et mon parcours universitaire exposés dans l'introduction générale.

Selon Marta Anadon et François Guillemette, « [L]a signification et l'interprétation sont donc élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs » (ANADON & GUILLEMETTE, 2007 : 31). Autrement dit, l'interprétation rendue des phénomènes observés s'ancre dans la dynamique contextuelle de production au carrefour de différents contextes et se construit dans une certaine polyphonie où se croisent les interprétations des interrogés, des auteurs lus, etc.

⁵⁸ Au sens de la « neutralité axiologique », concept défendu par Émile Durkheim.

Néanmoins, assumer la subjectivité ou la posture de subjectivation⁵⁹ du chercheur n'annihile certainement pas la teneur scientifique de son propos. Lorsque Pierre Bourdieu écrit : « Je pense que cela fait partie du travail scientifique de poser ces questions sur la nature même du regard scientifique » (1994 : 219), il insinue ici que la scientificité découle d'une introspection réflexive en prenant en considération sa propre vision des choses, sa propre posture, son rapport aux phénomènes étudiés. En sociolinguistique, Didier de Robillard (2007 :15) explique avec d'autres termes que la subjectivité du chercheur est consubstantielle à la démarche scientifique et qu'elle va de pair avec une conscience éthique scientifique :

« Simultanément, et cela converge avec l'idée de responsabilité, d'éthique, le chercheur admet donc qu'il 'agit' en exerçant son métier, [...], cela signifie que le chercheur construit plus qu'il ne décrit, qu'il se construit autant qu'il construit l'autre, et qu'il ne peut donc absolument pas se targuer de quelque distance ou objectivité que ce soit ».

Pour ce chercheur l'objectivité absolue en recherche n'existe donc pas. Le chercheur est lui-même acteur de sa recherche (l'accent est d'ailleurs mis sur le verbe « agir » dans son propos), avec les implications et engagements que cela suppose. Le savoir apparaît alors ontologiquement

« subjectif, partiel et socialement situé et intéressé [...] Le type de pouvoir que l'on exerce et la façon dont on l'exerce en tant que chercheure, sont intimement reliés à nos prises de position concernant la nature du savoir et de son appropriation (ou construction selon le cas) » (HELLER, 2002 : 23).

En étendant la logique de ce propos, j'ajouterai que si l'on considère l'objectivité est inatteignable, il existe néanmoins, à la suite de Bernard Lahire (2005 [1998] : 231), « un degré d'objectivation des réalités ». Certes, « il n'y a [...] pas de réalités objectives distinctes de réalités subjectives, mais des réalités objectivées dans des objets, des espaces, des machines, des mots des manières de faire et de dire [...] » (*Ibid.*). Dans le même sens, Jean-Pierre Kaufmann (1996 : 22) soumet la notion d'objectivation qu'il définit comme suit :

« L'objectivation se construit peu à peu, grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le sujet de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée du regard spontané d'origine ; mais sans jamais rompre totalement avec lui. Ce qui permet de continuer à apprendre du savoir commun même quand la construction de l'objet atteint une dimension qui fait ressortir son caractère limité ».

Ainsi, objectivité ne contient pas tout à fait le même sens qu'objectivation. La

⁵⁹ Le terme subjectivation ou subjectivante souligne une dimension processuelle au lieu d'utiliser « subjectiviste » qui reflète une position plus radicale.

première relève d'une croyance envers la neutralité absolue et de l'absence totale de la subjectivité du chercheur. La deuxième, elle, renvoie à un processus intellectuel, cognitif complexe transformant les intuitions primitives en une distanciation, une prise de recul nécessaire par rapport aux connaissances ordinaires ou au savoir commun. La notion d'objectivation pourrait être interprétée comme « une autre forme d'objectivité en explicitant les a priori et les limites de la recherche et en déclarant l'estimation qu'ils font de l'effet des biais sur les résultats de la recherche » (VAN DER MAREN, 1996 [1995] : 119).

En reconnaissant que « la connaissance vient de l'expérience » (LAPLANTINE, 2010 [1996] :40), nous admettons que le savoir scientifique et le savoir commun ne sont pas à envisager en opposition car ils sont enlacés et forment un *continuum* (KAUFMANN, 1996 : 21). Norbert Elias (1993) annonçait déjà ce lien, ne serait-ce à travers le titre évocateur et équivoque de son ouvrage: *Engagement et distanciation*. Pour lui, « dans toutes les sciences humaines, la recherche continue à osciller entre deux niveaux de conscience et deux types d'attitude. L'un des deux pôles est plus marqué par l'engagement, l'autre la distanciation » (ELIAS, 1993 : 25). Edgar Morin souscrit manifestement à la même idée en soulignant que cette démarche « est de toute façon, une dialogique inductive/déductive qui permet à la pensée scientifique d'arriver à des conclusions à la fois empiriquement et logiquement fondées» (MORIN, 1991: 176). C'est par là, ajoutera-t-il, une activité dialogique et critique de la réalité qui constitue le fondement du travail du scientifique (MORIN dans ATIAS, LE MOIGNE, 1984 : 69).

Ces trois derniers points de vue convergent vers le mêmes constat : la scientificité ne peut être qu'arbitraire, la production de connaissance ne peut être qu'impartiale. Selon le sociologue Claude Grignon (dans LAHIRE, 2002 : 130) « [...] le sentiment de l'arbitraire est constitutif de l'esprit scientifique ». La scientificité se remarque ainsi par l'effort d'explicitation et de justification des choix du chercheur ainsi que des objectifs et des idéologies⁶⁰ qui sous-tendent le processus de recherche.

⁶⁰ À ce sujet, Philippe Blanchet écrit : « L'homme de science n'est pas en dehors de l'idéologie, et sa tâche n'est pas de dissiper les 'écrans de fumée' idéologiques pour finalement montrer dans une perspective positiviste une réalité dite objective, neutre, nue et crue. Sa tâche est de conscientiser et d'assumer les idéologies, car ni lui, ni la science, ni son objet ne sont jamais neutres, objectifs, et exempts d'idéologie » (BLANCHET, 1992 : 25-26).

Cet effort apparaît fondamental dans une approche de type contextualisé. En effet,

« L'honnêteté intellectuelle et la rigueur scientifique invitent à mettre au jour la relation entre les intuitions du chercheur (faites de savoirs antérieurs et de références à des théories existantes) et les suggestions qui proviennent des données de terrain. Dans cette perspective, le lien d'évidence avec les données de terrain doit être présenté le plus clairement possible dans un discours argumentatif et l'aspect spéculatif de construction théorique doit être le plus clairement possible identifié » (GUILLEMETTE, 2006 : 32).

La subjectivation du chercheur par rapport à son objet de recherche incite non seulement à appréhender ce dernier autrement, mais aussi à travailler son rapport aux individus qui contribuent de près au processus de recherche (cela est même essentiel en SHS).

- *Une subjectivité ancrée dans les discours*

La subjectivité a d'abord été explorée par la linguistique énonciative. Catherine Kerbrat-Orecchioni a particulièrement montré que les énoncés construits par les locuteurs ne sont pas neutres et révèlent leur « subjectivité langagière » (2009 [1999] : 36). Le langage n'est pas pour autant à interpréter comme un acte individuel. En effet, il nécessite la participation de plusieurs locuteurs. En ce sens, il se construit dans un dialogisme et une polyphonie (au sens bakhtinien). Ainsi l'acte de langage s'envisage dans une dimension à la fois individuelle et interindividuelle ou relationnelle. Retenir la subjectivité comme un des critères de construction de la recherche implique de prendre en compte les représentations des locuteurs enquêtés :

« [...] le statut du sujet parlant étant par essence (assujéti qu'il est aux contraintes de son appareil perceptif, de sa localisation spatio-temporelle, de ses compétences linguistique, culturelle, et idéologique, etc.) d'être subjectif, le discours 'subjectif' est en quelque sorte plus 'naturel' que le discours 'objectif', qui ne peut être que le produit 'artificiel' d'une transformation opérée à partir de données subjectives [...] » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997 [1980]: 154).

Cette vision de la subjectivité est intéressante en ce qu'elle permet de comprendre ce qui se joue dans les discours, y compris dans les discours scientifiques.

La prise en compte des subjectivités consubstantielles aux discours produits par les informateurs et le chercheur participe en SHS à l'enrichissement des analyses interprétatives. Elatiana Razafimandimbimanana explique à ce sujet que «[l']intersubjectivité permet aux productions scientifiques d'être renouvelées et (re)développées de par les relativisations, contestations, adaptations qu'elles suscitent» (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 69). Intégrer de l'intersubjectivité

dans la recherche diminuerait aussi les risques de l'illusion subjectiviste en battant en brèche la toute-puissance du chercheur omniscient (BLANCHET, 2000 : 91). Les sociologues de l'éducation, Marta Anadon et François Guillemette (2007 :28) corroborent ici à la même idée : « [...] la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des 'moyens' incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances ».

Tous les discours colligés en Ukraine auprès de différents informateurs m'ont non seulement amenée à proposer une lecture des conduites sociales, langagières, éducatives, mais aussi à entrer dans leurs histoires individuelles et professionnelles (chapitre 6). Les vécus racontés par les informateurs représentent des sources précieuses en ce qu'elles permettent une plus grande compréhensibilité de certains éléments observés sur le terrain. C'est donc en mobilisant différentes sources discursives (scientifiques, ordinaires, etc.) et en partant de ce principe de (inter)subjectivité que j'ai pu développer une analyse interprétative historicisée.

2.2.2. Historicisations

« [...] pour parvenir à s'explicitier à l'autre, il faut avoir eu l'occasion de se voir soi-même comme chaos, donc de comprendre aussi que l'on est résultat d'un processus historique mêlant aléatoire et prédictibilité qui produit de l'unique, pour percevoir quoi expliciter, et comment, à un autre » (ROBILLARD, 2007 : 32).

La dimension de temporalité est au cœur de l'historicisation (ROBILLARD, 2007 :10). Dans mon travail, l'historicisation serait liée, d'une part, à la temporalité de l'objet d'étude lui-même et, d'autre part, à la temporalité du processus de création de l'objet d'étude (incluant l'action du chercheur et des informateurs). Dans ces deux cas, la temporalité renvoie à un ancrage social et historique.

- *Temporalité de l'objet d'étude*

Les détours historiques opérés tout au long de ce travail m'ont aidée à me représenter les réalités linguistiques, éducatives, sociales, politiques de l'Ukraine et à interpréter les enjeux actuels de l'enseignement-apprentissage à l'Université. Ces passages liés à l'histoire de l'Ukraine ne sont pas à considérer comme des apartés contextuels, mais s'intègrent pleinement au raisonnement que je propose, dans la mesure où ils font écho à des moments du parcours des informateurs de l'enquête. Il était donc utile de recourir à l'histoire pour forger ma compréhension de la situation de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités ukrainienne. De

plus, étant extérieure à ces réalités, il me paraissait significatif de m'en rapprocher, d'être sensibilisée à ces questions pour mieux m'imprégner de mon sujet en vue de construire mon analyse. Je ferai mienne l'interprétation de Céline Peigné (2010 : 123) qui estime que « [p]roposer une version de l'histoire du pays, c'est en même temps prendre en compte le fait que je relève d'une autre construction et donc d'adopter une posture critique à son égard ». Je suis aussi consciente que de nombreux éléments m'ont échappé.

- *Temporalité du processus de recherche*

La temporalité du processus de recherche renvoie d'abord à l'implication du chercheur dans son travail : la recherche se développe en fonction de ses expériences, de ses lectures, de ses potentialités, etc. L'historicisation revient à s'historiciser. Cette auto-historicisation appelle à se poser ce genre de questionnements : qui suis-je ? (d'où suis-je ? pourquoi choisir de travailler sur tel sujet d'étude ? etc. Ce travail préliminaire d'historicisation paraît nécessaire afin de déterminer les principales motivations du chercheur qui l'a conduit à mener à élaborer sa recherche de cette façon, à retenir telle thématique plus qu'une autre. Il s'agit ainsi de procéder à la justification de la posture du chercheur. C'est justement ce qui a été mis en œuvre dans l'introduction générale de cette thèse. L'historicisation ou l'historicité se révèle ainsi à travers les récits du parcours de vie individuelle du chercheur. Didier de Robillard estime que

« [...] (s') historiciser, c'est revendiquer sa construction dans le temps, d'une manière qui n'est pas entièrement prédictible, son humanité [...]. S'historiciser pour un chercheur, pour une science, c'est s'humaniser ou l'humaniser en se souvenant de l'étymologie de ce terme : c'est aussi faire des propositions humbles sur ce que peut, sait, faire une science » (ROBILLARD, 2007 : 9-10).

« Si l'on pratique une approche historicisée, réflexive, cela signifie de surcroît que le chercheur, son parcours personnel et de recherche, la contextualité, l'historicité, avec leur charge de spécificités, sont inséparables des 'résultats' de la recherche : le 'processus' compte dans la perception du 'produit' » (ROBILLARD, 2007 : 141).

Sur le terrain, le chercheur n'est pas seul, ses informateurs notamment entreprennent finalement la même démarche sur sollicitation du chercheur-enquêteur. Il est bien sûr aussi en contact avec un environnement social plus large qui lui permet également de développer son approche d'historicisation. Aude Bretegnier (2009-b :3-4) remarque à juste titre l'importance de la co-construction des récits expérientiels et du pouvoir réflexif que ce processus d'historicisation favorise :

« L'histoire [...] renvoie à 'une construction élaborée par le sujet qui se raconte et se constitue dans une histoire' (Delory-Momberger, 2003 : 262). Elle est une

forme de récit réflexif avec l'autre, à son contact, qui se construit au gré d'un ensemble de discours à travers lesquels un individu cherche, dans un ici-et-maintenant interactionnel, à expliciter en les contextualisant différents éléments de son parcours expérientiel, dans une interaction qui l'accompagne à interroger et interpréter ces éléments, leurs liens et leurs articulations. Le travail n'est ainsi pas simplement de l'ordre d'une narration descriptive, car il conduit aussi le témoin à se positionner par rapport à des éléments non forcément chronologiques d'une histoire accomplie, reconstruits et interrogés par un je énonciateur et acteur social plus expérimenté, autrement situé, bref, différent du 'je' sujet de ces éléments d'histoire».

L'évocation des parcours d'expériences lors des entretiens avec les étudiants et enseignants a forcément impliqué de la subjectivité et de l'altérité en favorisant une attitude d'empathie de la part du chercheur vers ses informateurs. D'après un article portant sur l'approche empathique dans les recherches qualitatives, Alex Muchielli explique : « Dans l'empathie, l'observateur est attentif à un vécu, il atteint un type de décentration impliquée qui est une attitude adaptée à la recherche en sciences humaines » (MUCHIELLI, 2004 :70). Pour la chercheuse en communication, Olivia Belin (2007 : 546)

« l'effort de saisie intuitive et d'ouverture au monde de l'autre, constituant un mouvement pour accéder au sens qu'autrui confère aux situations, aux événements, aux choses. Mais il ne s'agit pas seulement de s'ouvrir au monde de l'autre par les discours, mais d'y voyager aussi... Ce voyage empathique se fait dans une grande attention au monde de l'autre, c'est-à-dire, dans une grande attention aux objets, aux attitudes corporelles, à la disposition spatiale, etc... Parfois, les significations des acteurs se superposent, se rejoignent, se complètent, parfois, elles s'opposent ».

Compréhension et empathie sont donc étroitement liées dans une démarche historicisée. Dans le cadre de la recherche, cela signifie que l'itinéraire de l'un (le chercheur) fait écho à celui de l'autre (l'enquêté) du fait de leur seule condition humaine commune. L'historicité se construit non seulement par nous-mêmes mais aussi à partir de celle des autres :

« Parler de l'autre implique parler de soi, mais il faut sans doute rappeler d'une part, que parler de soi ne signifie pas nécessairement que cela ne peut qu'être immodeste : le registre de la réflexivité modeste doit, certes, se construire parce qu'il existe peu dans notre culture scientifique. Il n'y a pas de raison pour laquelle parler de soi serait automatiquement immodeste ! Il existe aussi des façons nocives de parler de l'autre, ou de ne pas parler de l'autre... Enfin, il faut également souligner que situer l'une des sources importantes de son travail de chercheur dans son historicité (ce qui oblige à parler de soi), qui englobe son individualité, est une posture d'une grande modestie : c'est aussi montrer combien notre travail doit à ceux qui nous entourent, ceux avec qui nous travaillons et/ou qui nous portent la contradiction, aux hasards des rencontres, des événements, à toute une série de facteurs sur lesquels le chercheur n'a aucune prise, et face auxquels il n'a rigoureusement aucun mérite » (ROBILLARD, 2007 :135).

Ainsi, (s')historiciser, reviendrait à prendre en compte son altérité et reconnaître celle des autres. Pour ce faire, l'une des voies accessibles était l'étude

des représentations et les pratiques individuelles et collectives.

2.2.3. Représentations et pratiques

Représentations et pratiques des enquêtés constituent la pierre angulaire de ma recherche, partant du principe que

« Tout individu en contact plus ou moins intense avec plusieurs langues ne peut manquer d'adopter face à chacune d'entre elles une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité, qui sera déterminée par l'action conjointe de tout un ensemble de facteurs » (DABÈNE, 1994 :79).

Avant de nous attarder sur l'importance de leur étude en sociolinguistique et sociodidactique, il est utile de souligner les nuances entre les notions d'attitudes et représentations.

- *Représentations, attitudes*

La distinction entre attitudes et représentations n'est pas forcément très claire. Empruntées à la psychologie sociale, ces deux notions se rapportent à des usages distincts. En sociolinguistique, l'attitude correspond à « la manière dont les sujets évaluent soit les langues, des variétés ou des variables linguistiques, soit, plus souvent, des locuteurs s'exprimant dans des langues ou variétés linguistiques particulières » (LAFONTAINE, 1997 : 57). Pour étudier les attitudes, les chercheurs ont mis au point des dispositifs méthodologiques très élaborés (test à locuteur maqué, échelles d'attitudes...) et ont constitué des terminologies précises telles que « représentations métalinguistiques », « représentations épilinguistiques » pour pouvoir distinguer les représentations qui relèveraient plus du déclaratif, des attitudes penchant vers le domaine comportemental (BLANCHET, 2012 [2000] :166). En dépit de ces travaux pointus, « on voit mal ce qui justifie la distinction entre attitudes et représentation » comme l'écrit Philippe Blanchet (*op. cit.*: 169). Philippe Blanchet, que je rejoindrai sur ce point, précise qu'il n'y a pas lieu de persister à distinguer ces deux notions. Il propose donc de les appréhender dans un *continuum* du fait qu'elles sont forcément intriquées (*Ibid*). C'est pourquoi, dans ce travail, j'ai opté pour le terme de représentation dans son acception large.

- *Traitement des représentations en sciences du langage*

Les recherches en sociolinguistique et sociodidactique consacrent une place significative à l'étude des représentations des acteurs sociaux depuis ces vingt dernières années. La notion de représentations renvoie à des opérations cognitives

individuelles et collectives. L'approche par les représentations a d'abord été investie par la psychologie sociale (JODELET, 1989 ; ABRIC, 1999 pour ne citer qu'eux). Suivant cette même modalité, on peut voir que de nombreuses définitions ont été formulées en SHS, rendant la notion de représentation féconde et « polymorphe » (CASTELLOTTI, 2001-a : 22). En sociolinguistique, Philippe Blanchet (2012 [2000] :165) résume que tous les travaux axés sur l'analyse sur les représentations ont conduit « à conclure que les représentations que les locuteurs ont des phénomènes linguistiques sont constitutives de ces phénomènes et contribuent grandement à leurs dynamiques ». Pour définir la notion de représentation, je retiendrai la définition esquissée par Véronique Castellotti et Danièle Moore (2007 : 10):

« La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens ».

Il est notable de souligner la prégnance de la dimension identitaire au sein des représentations.

« Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues » (*op.cit* : 21).

En somme, l'étude des représentations des apprenants et des enseignants recèle au moins deux avantages que j'ai par ailleurs tenté d'exploiter dans ma recherche et que j'explicite dans les paragraphes qui suivent.

- *Apports de l'étude des représentations et des pratiques*

1) La compréhensibilité. L'étude des représentations est une démarche compréhensive (chapitre 1-3.2.2) qui dépasse les stigmatisations. En effet,

«[...] le travail sur et avec les représentations constitue alors pour les didacticiens des langues un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'appropriation des langues et pour réfléchir à la mise en oeuvre d'actions didactiques appropriées.» (CASTELLOTTI, 2009 : 139).

Les recherches portant sur la compétence plurilingue et pluriculturelle entreprises par Véronique Castellotti, Danièle Moore, Geneviève Zarate et Daniel

Coste (1997) tendent à montrer, d'un côté, l'impact des représentations sociales sur l'appropriation des langues et cultures étrangères et, de l'autre, la valorisation des compétences langagières des apprenants. En approchant les langues de cette manière, les compétences déjà-là et les besoins en matière d'enseignement sont identifiés. Cela contribue aussi à briser l'idée répandue selon laquelle l'apprenant ne sait rien contrairement à l'enseignant qui, seul, détiendrait toutes les connaissances. En effet,

« Ces images, le plus souvent fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (médias, littérature, dépliants touristiques, guides à l'usage de certaines professions⁶¹, etc.) et ne sont pas absentes des classes de langues, où la personnalité, l'attitude et les discours du professeur les relaient de manière plus ou moins manifeste » (CASTELLOTTI, 2001-a : 24-25).

L'étude des représentations se présenterait donc comme un préalable pour penser la didactique du plurilinguisme et pluriculturalisme.

L'écueil de l'analyse des représentations résiderait toutefois dans l'impossibilité de vérifier la véracité de tous les discours :

« Les représentations communes mettent du flou là où la science ne veut voir que du précis. Dans la vie sociale nous agissons et nos buts ne sont pas la connaissance pour la connaissance mais, dans la mesure du possible, de réaliser des actions, de nous arranger ou de critiquer ce qui est, de manière chaotique et selon les différents sous-univers dans lesquels l'existence se déroule. Nous ne visons pas la cohérence des représentations, mais nous utilisons des représentations pour agir, nos actions peuvent de ce fait apparaître comme contradictoires à un observateur extérieur qui s'exclut du jeu pour les décrire en terme de pure logique » (WATIER, 1996:121).

Si l'étude des représentations paraît pertinente, elle ne se substitue pas pour autant à un travail théorique et analytique de fond. L'approche finale se montre ainsi fragile de par la dimension inédite et empirique des représentations pouvant révéler un contenu éloigné et/ou invérifiable des réalités sur le terrain. Cela s'explique entre autres par le fait que les représentations sont le fruit d'interprétations (voir par exemple ABRIC, 1999 : 28-29 ; ROBILLARD, 2009-a). D'où le caractère insaisissable inhérent à l'étude des représentations, susceptible de remettre en

⁶¹ Note de l'auteure : On pourra notamment, à titre d'exemple, consulter le guide « Connaître et accueillir les touristes étrangers », fascicule édité en 1997 par le ministère de l'Équipement, du Logement, du Transport et du Tourisme à l'usage des professionnels du tourisme en France, qui recense, pour 30 nationalités, quelques affirmations savoureuses concernant les attentes et comportements supposés des ressortissants (CASTELLOTTI, 2001-a : 25).

cause l'approche scientifique empruntée. Edgar Morin (dans ATIAS & LE MOIGNE, 1984 : 68) estime à juste titre que « nos visions du monde sont des traductions du monde. Nous traduisons la réalité en représentations, notions, idées, puis théories ».

2) La complémentarité. Les représentations permettent de préciser et de questionner les pratiques.

« C'est en effet à travers les représentations que se fait aussi le lien entre politiques linguistiques et mises en œuvre pédagogiques, dans la mesure où celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages » (CASTELLOTTI & MOORE, 2007 : 22).

À ce propos, Dominique Macaire (2010 : 68) montre toute la nécessité de tenir compte des représentations et pratiques en didactique :

« Contrairement au linguiste, le chercheur en DDLC [didactique des langues et des cultures] ne peut s'isoler et traiter des langues hors des usages et des pratiques des apprenants ou des relations de celles-ci avec les sociétés qui les véhiculent. Il vit les tensions idéologiques et sociétales des langues et des cultures. La DDLC est un creuset formidable de regards sur les actions, les dispositifs, les individus apprenants, les situations complexes ».

L'enquête que j'ai menée dans deux établissements d'enseignement supérieur a permis d'interroger les étudiants et les enseignants sur les représentations qu'ils ont de leurs langues ainsi que sur leurs pratiques langagières. De cette façon, j'ai pu mettre en avant les rôles, les enjeux, les changements de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les universités ainsi que les rapports entretenus par les informateurs avec leurs langues. Les représentations et les pratiques des enquêtés seront décryptées au chapitre 6.

Pour conclure, l'étude des pratiques et représentations se définit d'une part comme « une modalité de connaissance » (c'est-à-dire un choix épistémologique) et d'autre part, elle est « un guide pour l'action » (ABRIC, 1999 :15). En effet, comme nous le verrons plus précisément aux chapitres 3 et 6, l'étude des représentations et pratiques enseignantes et sociolinguistiques constitue en quelque sorte un préalable à la mise en place d' « actions didactiques appropriées » (CASTELLOTTI, 2009 :139). Pour l'heure, une question se pose : pour favoriser l'intervention didactique, quels positionnements et postures épistémologiques doivent être adoptés ?

2.3. Intervenir

Il s'agit dans ce qui va suivre de réfléchir sur les implications et les retombées de ce travail. Celui-ci a été écrit « en tension » dans la mesure où il fallait songer à contribuer à l'enrichissement scientifique mais aussi, à insérer et justifier une dimension utilitaire en vue d'une action sociale. Philippe Blanchet (2000 : 68) rappelle en effet que « la connaissance est 'intentionnelle' au sens où elle participe d'un besoin ou d'une finalité d'action sur le réel et soi-même ».

Dans un premier temps, je préciserai l'émergence de la recherche-intervention en SHS et je montrerai en quoi mon approche tend vers cette forme. Il s'agira dans un second temps d'explicitier la dimension interventionniste de la didactique l'importance de la question de l'intervention dans une telle recherche.

2.3.1. Recherche et intervention

L'action recouvre le terme d'intervention. Quelles formes prend donc l'action dans une recherche en didactique ?

- *La recherche-action*

Fondée par Kurt Lewin en 1934, la recherche-action (*action research*) a traversé de nombreuses disciplines. En éducation, celle-ci apparaît en 1950 en Europe et se développe en 1980 au moment des grandes réformes éducatives. Pierre Paillé (2004 [1996]-c: 223) identifie les principales caractéristiques d'une recherche-action :

- « 1) elle est naturaliste c'est-à-dire qu'elle s'effectue sur les lieux mêmes de l'action, avec les acteurs concernés, à l'aide de procédés très peu encombrants ;
- 2) elle fait appel le plus souvent à des méthodes qualitatives de cueillette [recueil pour nous] de données (interview, observation, collecte de documents) ;
- 3) elle recourt essentiellement à des méthodes d'analyse qualitative ou quasi-qualitative elle donne lieu à un compte-rendu et à une analyse de l'action plutôt qu'à un exposé de résultats »

Il explique ensuite qu'une recherche-action est une approche appliquée, impliquée, imbriquée et engagée (2004 [1996]: 223). Ce n'est que depuis une dizaine d'années seulement que la didactique des langues-cultures a commencé à explorer cette voie (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 102-103). Très largement, dans le domaine éducatif, précisons qu'à côté de la recherche-action, d'autres formes ont vu le jour telles que : la recherche-développement, la recherche-formation, la recherche-action, la

recherche-innovation, etc.

- *De la recherche-action à la recherche-intervention*

Tout au long du processus de recherche, j'ai été amenée à réfléchir sur la nature de ma démarche. A l'instar d'autres travaux (voir par exemple, les thèses de Le Gal, Doucet, Peigné, citées en bibliographie), ma recherche comporte des suggestions d'intervention en termes d'enseignement-apprentissage du français. J'ai pensé que celles-ci pouvaient faire l'objet d'une adaptation de la part des institutions et des enseignants (*cf. infra*, 2.3.2). Donc, mon travail ne peut pas être classé du côté des recherches « théoriques » ou du côté de la recherche-action dans la mesure où les acteurs interrogés ne sont pas venus de leur plein gré me solliciter, comme cela s'opère dans le cadre des recherches-actions⁶². Ma recherche se rapprocherait néanmoins d'une recherche-intervention, pour au moins deux raisons :

1- D'après l'étymologie, intervenir signifie littéralement «venir entre». L'intervention correspond à une zone frontière ou « méso » entre la recherche et les acteurs ; la théorie et la pratique, entre autres. La recherche-intervention se présente ainsi comme un «espace symbolique de négociation dans l'intervalle de la recherche et de l'intervention » (MÉRINI & PONTÉ, 2008 : 90). Les modalités d'action ne sont pas à l'unique initiative du chercheur ou commandées par une institution, mais elles sont soumises à la négociation entre les différents partenaires (MÉRINI & PONTÉ, 2008 : 3). Dans mon cas, personne ne m'a obligée à me rendre sur ce terrain, mais j'ai accepté l'idée de l'ACPF de me rendre dans deux universités (*cf.* introduction générale); ce qui m'a permis de délimiter mon terrain de recherche. Il y a eu également négociation de mon intervention avec les enseignants et les cadres institutionnels. Cette négociation a par ailleurs donné lieu à un acte de contractualisation entre les établissements et les personnes concernées.

2- À la différence de la recherche-action, la recherche-intervention n'aspire pas forcément à une perspective transformationnelle et participative (MONTAGNE-MACAIRE, 2007: 97). En revanche, les préconisations (chapitre 6) peuvent être

⁶² En guise d'exemple de recherche-action ou interventions en didactique, voir l'article d'Emmanuelle Huver, 2008, « 'Comparons nos langues' et/ou 'mobilisons nos ressources ?' Approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones », dans *Glottopol*, n°11, pp. 138-148. GLOTTOPOL : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_12huver.pdf, consulté le 28 janvier 2011.

intégrées dans la production de connaissances et/ou lors des prises de décision en vue de développer un dispositif en place (VRANCKEN dans VRANCKEN & KUTY, 2001 : 313-314).

À partir de ces éléments que je viens brièvement de relever, je peux dire que mon approche tendrait vers une recherche-intervention, mais je conviens aussi que d'autres éléments seraient à dégager pour confirmer ou non cette appartenance. Il pourra être intéressant de développer cette hypothèse dans une étude ultérieure.

Ce questionnement relatif à la recherche-intervention résulte également du fait que la didactique est étroitement liée à l'intervention.

2.3.2. Didactique et intervention

La didactique n'est pas une simple «discipline d'observation, d'analyse et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures» (PUREN, 2000 : 1). En effet, elle a la particularité de faire corps avec l'intervention, en tant que dynamique d'action. À ce sujet, Daniel Coste (dans CASTELLOTTI, 2001-a: 192-193) souligne que la (socio)didactique est ontologiquement praxéologique et interventionniste :

« En tant que discipline d'intervention, la didactique des langues puise sa légitimité, en dernier ressort, dans la pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère. Elle fonde ces orientations et propositions, aussi rigoureusement que possible, sur les descriptions et analyses qu'elle peut mener des phénomènes qui l'intéressent, sur les explications qu'elle peut avancer de ces phénomènes. Elle doit évidemment prendre en compte les hypothèses, observations et résultats dus à d'autres disciplines et de nature à intéresser son propre domaine. Mais cette démarche d'ensemble s'inscrit, à un moment et dans une configuration épistémique donnée, en relation à un projet de recherche et d'action ».

Dans le même sens, Patrick Martinez (2004 [1996] : 115) explique :

« La didactique n'est ni une science, ni une technologie, mais une praxéologie, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'action, les décisions. Sa tâche est complexe : élaboration de savoirs qui sont transposés de savoirs savants en savoirs enseignés ; appropriation de ces savoirs ; intervention didactique proprement dite » .

Il précise et nuance son propos dans un article plus récent :

« La didactique est une praxéologie et il nous paraît qu'elle ne saurait être qu'interventionniste, en ce sens que, constitutivement, la didactique est résultante et productrice à la fois d'une activité théorico-pratique insécable, c'est-à-dire d'une pensée d'intervention et d'une intervention pensée dans le champ social. Enfin la didactique ne peut fonctionner sur le flou, sur l'impensé, sur un non-dit des questions cardinales. La recherche en didactique est là pour débusquer les

implicites, jusque dans la traduction/ trahison des concepts » (MARTINEZ, 2011 : 440).

Dans le cadre de la formation en langues, selon Jean-Claude Beacco, le rôle de la didactique relève du processus décisionnel qui a lieu au sein des institutions:

« Il revient à la didactique des langues non de prendre les décisions relatives aux enseignements de langues, qui relèvent du corps social, mais de construire les processus de leur élaboration objectivée, de manière à clarifier les décisions institutionnelles, pour le débat public : celles-ci sont souvent prises au nom du bon sens immédiat ou d'idéologies linguistiques, dont certaines semblent peu compatibles avec la valorisation et le développement de la compétence plurilingue, potentielle ou effective, de tout individu » (BEACCO, 2005 : 66).

Ce propos est important dans la mesure où il offre des pistes pour penser les objectifs de la recherche en didactique. De fait, si elle peut entraîner des retombées en termes glottopolitiques (*cf. infra*), la didactique peut aussi se traduire par des effets (in)directs sur les pratiques enseignante/apprenante.

À partir de ces réflexions et de mon expérience de recherche, j'ai pu identifier différentes étapes du processus de recherche en didactique des langues-cultures.

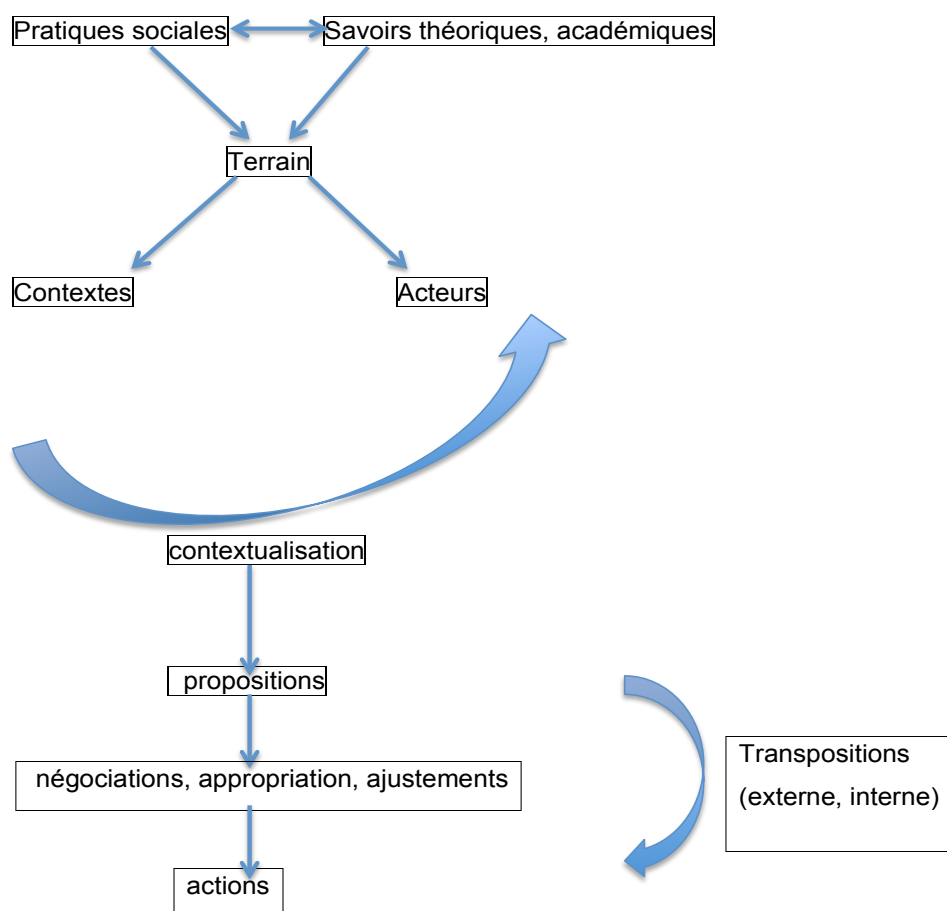


Figure 9 Élaboration d'une recherche en didactique des langues-cultures

L'une des caractéristiques d'une recherche en didactique comme l'indique ce schéma est d'apporter des propositions, soulever des pistes de réflexions en vue d'une action sociale. Selon Henri Boyer & al. (2001 [1990] : 7-8) : « une didactique digne de ce nom comporte aussi bien des réflexions que des propositions et des réalisations ». Les préconisations qui figurent dans le dernier chapitre de mon travail⁶³ sont à destination des enseignants, des chercheurs et des institutionnels. Je suis consciente que la portée de mon travail, une fois achevé et diffusé, pourra avoir un impact modéré et ne peuvent être applicables dans l'immédiat dans la mesure où leur application requiert d'être discutée, d'être retravaillée. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'appliquer mais de transposer, c'est-à-dire d'adapter. Suivant Philippe Blanchet (2011 :199), deux niveaux pourraient être distinguer: le niveau externe (propositions par le chercheur) et le niveau interne (propositions reformulées par les personnes directement impliqués sur le terrain : institutionnels, enseignants). Si la transposition des propositions était effective et si elle devait amener à produire une nouvelle recherche, elle pourrait se traduire en une recherche-action, à condition bien sûr que les acteurs du terrain s'y engagent. Cela pourrait être une perspective de recherche intéressante à mener.

Dans le cadre de mon étude, les propositions doivent avant tout être entendues comme une volonté d'ouverture, un appel au dialogue entre les différents acteurs de la recherche et de l'enseignement-apprentissage du français (chercheure-enquêtés-institutionnels). En ce sens, ma vision de l'intervention didactique se rapprocherait de celle de Didier Vrancken (2001 : 312) qui considère que

« L'intervention reposerait sur le postulat implicite d'une action qui ne serait pas d'emblée orientée vers des fins clairement identifiées, voire clairement assignées de l'extérieur. Elle offrirait une vision autoréflexive et non plus téléologique de l'intentionnalité».

Poursuivant le principe de « transparence » scientifique énoncé en introduction de cette première partie, il convient maintenant d'explicitier les postures et positionnements épistémologiques qui sous-tendent ce travail.

⁶³ Précisons que ces propositions, destinés aux acteurs de l'enseignement-apprentissage du français, ne sont pas la synthèse d'idées hasardeuses, mais ont fait l'objet d'un travail de terrain en amont qui a permis de mettre en évidence des besoins didactiques et pédagogiques.

3. Postures et positionnements

La posture renvoie à l'idée d'une démarche, d'un point de vue, d'un regard. Elle revêt un caractère éthique et relève de la responsabilité du chercheur (ROBILLARD, 2001 : 15). En d'autres termes, la posture est censée coïncider avec la position épistémologique du chercheur. Il s'agit de se questionner : comment et pourquoi construire une telle recherche ? L'effort d'explicitation méthodologique que ce questionnement impose, contribue à la viabilité de la recherche (PEIGNÉ, 2010 :121). La posture s'articule en fait au positionnement, comme l'explique Aude Bretegnier (2009-c :34) :

« le positionnement renverrait davantage à la relation située à l'autre, au terrain, à la manière dont le chercheur, en construction d'une posture épistémologique évolutive, se positionne, en situation et en interaction, pour engager et agir sa relation au terrain ».

Dans ce qui va suivre, je traiterai du choix (inter)disciplinaire pour lequel j'ai opté et, je décrirai la posture altéritaire que j'ai tentée de développer dans ce travail.

3.1. Positionnement(s) disciplinaire(s)

Pour aborder la thématique de recherche, j'ai dû effectuer des choix disciplinaires tout en respectant la logique de mon parcours de recherche. D'où l'intérêt porté à la sociodidactique. Dans cette section, il s'agira d'abord de préciser que nous entendons par le vocable « sociodidactique ». Je développerai ensuite une réflexion sur les divergences et/ou convergences entre la sociodidactique et la didactique et la sociodidactique et la sociolinguistique. Je terminerai par l'explicitation des raisons qui m'ont amenée vers l'interdisciplinarité.

3.1.1. Didactiques

Avant de nous attarder sur la distinction didactique/sociodidactique, faisons un point terminologique sur les notions de didactique du français et de didactique des langues-cultures.

- *Didactique du français, didactique des langues-cultures...*

Il existe un florilège d'appellations qui caractérisent et catégorisent la didactique. Dans la thèse, deux termes seront régulièrement employés :

- la « **didactique du français** », puisque l'étude porte sur le processus

d'enseignement et d'apprentissage du français. Par l'usage de ce terme, j'ai cherché à me démarquer des usages courants (qui ont tendance à plutôt indiquer « didactique du FLE ») et peu remis en cause. Le français, en Ukraine, est désigné institutionnellement comme « français langue étrangère » en référence à la typologie des français dans l'enseignement (chapitre 5). Je reprendrai cette appellation en conservant les guillemets afin de désigner l'usage institutionnel auquel elle se rapporte. Si cette appellation « français langue étrangère » est largement répandue en didactique du français, elle me paraît cependant peu pertinente, dans la mesure où sa signification ne renvoie pas à la diversité incluse dans l'intervention enseignante laquelle représente un lieu de croisement des pratiques⁶⁴ et susceptible de relever de méthodes employées en « langue maternelle », « langue seconde », « langue étrangère », etc⁶⁵. Autrement dit, le fait d'évoquer spécifiquement le français comme « langue étrangère » renforce le fossé entre les différents types d'enseignements⁶⁶ qui, sont à certains égards, peu éloignés les uns des autres. Je m'alignerai ainsi sur le point de vue défendu par Emmanuelle Huver et Cécile Goï (2012 : 26) pour qui

« [...] [FLS], [FLE] et [FLM] ne peuvent pas être considér[é]s comme des catégories exclusivement objectives (quand bien même la notion de continuum qui les lierait en restituerait une partie de la complexité), mais doivent être aussi vues comme subjectivement construites, autour d'enjeux d'étayage et de positionnement identitaires et professionnels, traversés de part en part par le rapport à la diversité et à l'altérité à l'autre et à eux-mêmes des acteurs qui catégorisent ».

En renonçant à préciser de quel français il s'agit par l'expression simple « didactique du français »⁶⁷ permet, me semble-t-il, de libérer la didactique d'une catégorisation impropre aux pratiques enseignantes.

- **La « didactique des langues-cultures »** fait son apparition dans les années 80 (VÉRONIQUE, 2007 : 123). Elle étudie les processus liés à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Cela signifie d'abord qu'elle tient compte de la

⁶⁴ Voir aussi HAMEZ Marie-Pascale, 2012, « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS, et FLM, dans le *Français aujourd'hui*, n°176, <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm>>, consulté le 3 septembre 2012

⁶⁵ Voir aussi MARQUILLO LARRUY, 2001, *Questions d'épistémologie didactique du français (langue, maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Les Cahiers Forell, Université de Poitiers, 343 pages.

⁶⁶ Cela empêche par ailleurs les collaborations entre les enseignants et encourage d'éventuels conflits didactiques. Or, il me semble que si les enseignants de FLM, FLE et FLS travaillaient ensemble, en échangeant sur leurs méthodes, ils pourraient s'apporter mutuellement et gagner en efficacité.

⁶⁷ Il serait probablement plus juste de l'appeler « didactique DES français ».

pluralité et de la diversité des langues et cultures. Ensuite, cette appellation permet d'insister sur les liens entre langues et cultures en rappelant la nécessité d'équilibrer l'enseignement-apprentissage de la langue et de celui de la culture car pendant longtemps le linguistique avait pris le dessus sur l'étude de la culture (BLANCHET, 1998 ; ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996). Cependant, l'intitulé de « didactique des langues-cultures » peut porter à confusion. En effet, il peut aussi faire référence à une didactique universelle, une didactique qui serait « applicable » à toutes les langues-cultures dès lors qu'elles sont enseignées. Pierre Martinez (2004 [1996] : 116) s'interroge justement sur sa tournure et son rôle :

« [...] doit-il y avoir une didactique générale et, étant donné le caractère original de la langue comme objet à enseigner, des didactiques spécifiques ? Doit-il même y avoir une didactique pour chaque langue, en vertu encore des spécificités propres à celle-ci ? ».

Jean-Paul Bronckart et Jean-Louis Chiss (n.d) expliquent qu'au contraire la didactique a été destituée de sa vocation universaliste :

« Le terme didactique a des conditions d'emploi qui varient selon les langues [...] La didactique comme discipline possède un champ d'application dont l'ampleur varie selon les contextes linguistiques et culturels ».

Mais, la tentation d'établir une didactique « générale » (comme le fut la linguistique en son temps) perdure, même si celle-ci ne constitue plus un objectif pour les didacticiens (MARTINEZ, 2004 [1996] : 11). Les récents ouvrages de Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (2009) et de Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (2011) insistent justement sur la diversité des orientations et des contextes didactiques au sein de l'espace francophone à travers des « approches contextualisées ».

Si la didactique du français ou la didactique des langues-cultures rendent plausibles l'idée d'une certaine transversalité entre les didactiques, les pratiques, les langues, les cultures, les terrains et les publics, cela ne signifie pas pour autant que ces didactiques soient homogènes, perméables entre elles ou généralisables. Au contraire, chaque langue-culture enseignée a ses spécificités. D'où l'importance de produire une « didactique contextualisée ». Il s'agit maintenant de s'interroger sur le passage de la didactique à la sociodidactique.

- *Didactique ou sociodidactique ?*

Yves Reuter (dans CHISS & *alii*, 2008 [1995]: 212) et Jean-Pierre Cuq (2003 :

69-71) précisent que la didactique, au sens large, s'articule autour de diverses théories, métathéoriques – relatives à l'épistémologie et l'histoire de la didactique, ce que Robert Galisson désigne par « didactologie » – ainsi que de pratiques et méthodologies d'enseignement-apprentissage. De la même manière pour Pierre Martinez (2004 [1996] : 5),

« [l]a didactique ne peut par conséquent se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. On appellera méthode d'enseignement cette démarche raisonnée qui découle d'hypothèses et de principes [...] ».

Pour Christian Puren (1994 : 182), « la didactique est un objet d'une grande complexité » par les variables qu'elle comporte, ce qui offre parallèlement de nombreuses pistes exploratoires pour la recherche en didactique et qu'il paraît utile de résumer, à savoir :

- la pluralité de ses acteurs (apprenants, formateurs, concepteurs de matériels, didactologues, responsables institutionnels...),
- la variabilité des comportements des acteurs,
- l'environnement dans sa globalité (des conditions matérielles de travail, société),
- la diversité des systèmes méthodologiques,
- l'hétérogénéité des sciences,
- le degré d'incertitude au champ de la didactique,
- les interrelations et constantes entre éléments qui appartiennent au champ de la didactique (*op.cit* : 182-183 ; voir aussi HALTÉ, 1992 :15-17).

Toutes ces variables circonscrivent l'intervention didactique (*cf. supra*). Cette dernière procède d'une réflexion approfondie sur le contexte d'enseignement-apprentissage du terrain observé, ce que rappelle d'ailleurs l'ACEDLE dans son *Manifeste*:

« Par didactique, nous entendons l'approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés **dans la diversité de leurs contextes**⁶⁸. Cette approche se donne pour but et pour fonction sociale d'éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels qu'ils sont en droit d'en attendre, de façon à rendre plus aisée leur prise de décision»⁶⁹.

L'étude du contexte est donc censée fournir suffisamment d'informations pour mettre

⁶⁸ Je souligne.

⁶⁹ ACEDLE, « La recherche en didactique des langues en France : Manifeste pour le XXI^e siècle », <<http://acedle.org/spip.php?article163>>, consulté 3 juin 2012.

en œuvre une intervention « socio-»didactique. C'est ce que Véronique Castellotti et Danièle Moore rappellent ici (2009 : 200):

« Le contexte, en se (re)construisant historiquement, sociopolitiquement, discursivement et localement, comme un lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et polysitué, permet de repenser la didactique comme **un espace d'action et de responsabilité politique et éthique**⁷⁰ pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité ».

La sociodidactique engage alors deux mouvements : elle envisage simultanément la recherche sur l'enseignement-apprentissage et l'enseignement-apprentissage lui-même, rendant ainsi indissociable l'action et de la réflexion éducative (RIPAIL & BLANCHET, 2011). Plus précisément, la recherche sociodidactique a pour fonction non seulement d'expliquer des phénomènes sociaux et éducatifs, de comprendre l'expérience des acteurs impliqués, mais aussi d'impulser éventuellement des changements au niveau des processus, des dispositifs déjà-là (BYRAM, 2011 : 42). Ces visées et ces modes opératoires se retrouvent également en sociolinguistique.

- *Sociolinguistique versus sociodidactique ?*

La sociodidactique de la pluralité linguistique et culturelle⁷¹ comme la sociolinguistique forment deux orientations théoriques au sein des Sciences du langage. Leur fonction commune : développer une réflexion sur les rapports générés entre individus, langages et sociétés et penser l'intervention en termes de retombées sociales.

On pourrait reprocher à la sociodidactique de « ré-utiliser », de « recycler » à ses fins des concepts sociolinguistiques pour légitimer son existence⁷². Or, lorsque l'on mène une recherche en didactique ou sociodidactique, il est désormais fréquent d'intégrer des travaux sociolinguistiques⁷³. Marielle Rispail est l'une des premières chercheure à se prononcer sur le sujet. Pour elle, la sociodidactique serait une

⁷⁰ Je souligne.

⁷¹ Expression suggérée par Philippe Blanchet dans une correspondance électronique interne.

⁷² Référence à l'intervention de Véronique Castellotti (particulièrement à son échange avec Michel Eloy) à laquelle j'ai assisté, lors de la Table Ronde du 1er juin 2011 « Sociolinguistique(s) (francophones) » au Colloque international RFS *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*, 30 mai-2 juin 2011, Alger.

⁷³ On peut aussi mentionner l'intérêt des chercheurs à travailler sur les questionnements sociolinguistiques et sociodidactiques, en témoigne la richesse des discussions et du partage ou de la confrontation des points de vue au sein du Réseau Francophone de Sociolinguistique. Voir aussi les thèses de doctorat soutenues à Tours et Rennes 2 citées en bibliographie.

« (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux » (Rispaï citée par LE GAL, 2010 : 295). Il faut rappeler aussi que les réalités éducatives intéressent aussi la sociolinguistique du fait qu'elles influent sur les pratiques linguistiques et réciproquement. Basil Bernstein et William Labov ont d'ailleurs été les premiers sociolinguistes à étudier les relations entre les deux milieux (société et enseignement). John Gumperz (1989 : 154) écrit à cet effet :

« Je suis convaincu que, pour comprendre le rôle du langage dans l'éducation et dans les processus sociaux en général, nous devons d'abord saisir comment les signes linguistiques interagissent dans les discours avec le savoir social».

À la suite de Marielle Rispaï, Philippe Blanchet (2009 : 2) atteste de la filiation entre sociolinguistique et sociodidactique :

« Le terme 'sociodidactique' tente de rendre compte de cette démarche de la même façon que le mot 'sociolinguistique', en insistant sur le caractère un peu pléonastique du préfixe socio-. En effet, de ce point de vue, toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner».

Dans un autre écrit plus récent, il réaffirme l'idée que « sous le terme de *sociodidactique*, crée sur le modèle du terme sociolinguistique (une théorie sociolinguistique des 'langues' étant au cœur d'une approche sociodidactique de la pluralité linguistique)» (BLANCHET, 2012 :12).

Langue, société et enseignement interfèrent donc largement dans ces deux composantes des Sciences du langage.

Au delà de ces intérêts communs, la sociodidactique et sociolinguistique partagent des principes épistémologiques, méthodologiques, théoriques transversaux (BLANCHET & CHARDENET, 2011). En effet,

- elles désignent des « interdisciplines » (PICCARDO, 2010 : 79 ; BLANCHET, 2011),
- elles partagent la même méthodologie de recherche (par la mise en place d'enquête et le travail de terrain),
- elles ont contribué au développement de l'approche communicative (PUREN, 1988 : 378),
- elles amènent à construire une intervention sur le terrain éducatif,
- elles mettent l'accent sur l'étude de pratiques et représentations sociolangagières

et éducatives,

- elles analysent les politiques linguistiques éducatives, etc.

En imaginant la désintégration du lien entre la sociodidactique et la sociolinguistique, Isabelle Pierozak, Philippe Blanchet et Thierry Bulot (2011: 10) soulignent que « l'identification franchement distincte des domaines ne fait plus vraiment sens ». Emmanuelle Guérin (2011 :140) ajoute que

« Sans l'intervention de la sociolinguistique, l'enseignement de la langue s'enferme dans une forme d'autojustification où la langue apparaît comme un objet dont la maîtrise n'a pas d'autre sens que celui de servir d'argument au bon fonctionnement du système institutionnel. Or la langue existe en dehors des cadres institutionnels ; elle est même en jeu dans les cadres les plus resserrés que sont les échanges entre interactants liés par une forte connivence. On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence » .

L'appartenance de ces deux composantes au même champ d'étude (Sciences du langage) permet de comprendre la nécessité de la mutualisation et de l'entremêlement des concepts auxquels ils se rattachent et partagent. Ainsi, les rapports transversaux entre la sociolinguistique et sociodidactique abolissent, ou du moins estompent, les frontières entre ces deux domaines plutôt que d'en renforcer les contours. L'objet d'étude est alors travaillé « dans son approfondissement plutôt que de son exactitude » (RISPAIL & BLANCHET, 2011 : 67). Toutefois, cela ne signifie pas qu'une étude alliant sociolinguistique et sociodidactique soit exhaustive. Elle sera peut-être plus riche mais l'accent sera mis sur leurs complémentarités autant que sur leurs incomplétudes. Philippe Blanchet (2012 :12) précise qu'

« [i]l s'agit d'insister sur la prise en compte des paramètres sociaux que d'autres didactiques ne prennent pas car elles limitent par exemple le contexte à celui de la classe, voire du discours. Cette intégration de paramètres sociaux peut conduire, comme en sociolinguistique, à une reconfiguration théorique et pratique ».

Outre la sociolinguistique et la sociodidactique, il me paraît aussi indispensable de signaler l'apport d'autres disciplines qui ont nourri ma réflexion.

3.1.2. L'interdisciplinarité au cœur du projet de recherche

L'interdisciplinarité « suppose un dialogue, un échange ou une confrontation entre plusieurs disciplines. Ici, il n'est plus question de juxtaposition, mais d'une interaction et d'une interpénétration » (VINCK, 2000: 64). Même si elle peut s'en rapprocher, l'interdisciplinarité n'est pas à confondre avec transdisciplinarité qui

« [...] caractérise une méthode, un outil, un concept, etc., présent dans diverses disciplines. Mais il ne peut s'agir exactement de la même méthode, du même outil, du même concept, car ceux-ci sont nécessairement adaptés à chaque champ disciplinaire [...] » (BLANCHET, 2011 : 72).

L'interdisciplinarité implique une sorte de partage scientifique entre différentes disciplines. Par conséquent, elle agit contre le conventionnalisme institutionnel, lequel favorise une logique et une éthique académiques fermées sur elles-mêmes.

Lorsque l'interdisciplinarité entre en jeu, se pose immédiatement la question des frontières entre les disciplines, que l'on peut désigner aussi métaphoriquement comme territoires. Recourir à l'interdisciplinarité permet donc d'ébranler ce cloisonnement disciplinaire qui relève d'un découpage institutionnel et soutient le rapport de forces entre ces disciplines (LAHIRE, 2007 : 74)⁷⁴. L'éclatement de ce clivage entraîne non seulement des conséquences sur les recherches mais aussi des changements internes, notamment au niveau curriculaire (*op.cit* : 75). Pour Bernard Lahire, deux conditions seraient imparables pour assurer l'interdisciplinarité du savoir : la proximité épistémologique et paradigmatique (*op.cit* : 78). À son tour, Philippe Blanchet (2011 :71) explique ceci :

« L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines, ce qui implique au minimum d'explicitier comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique 'antagoniste' [...] L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche [sociodidactique], sur le même objet/ sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés».

Bien sûr, on peut supposer que les disciplines ne sont pas à l'abri des scissions, même si l'interdisciplinarité est autorisée (LAHIRE, 2007 : 78).

Dans le cadre de ma recherche, il a été intéressant de convoquer diverses épistémologies, méthodologies et concepts afin de construire ma réflexion. Cette démarche a ainsi renforcé ma compréhension de l'objet d'étude. Dans le tableau

⁷⁴ La réflexion autour du (dé)cloisonnement disciplinaire est dû à de nombreux chercheurs, tels que « Norbert Élias, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michel Foucault, Lev Semenovitch Vygotski ou Sylvia Scribner et Michaël Cole, ont contribué à faire tomber quelques barrières entre disciplines (entre histoire et sociologie, sociologie, histoire et anthropologie, sociologie et linguistique, philosophie et histoire, psychologie et anthropologie, etc.) » (LAHIRE, 2007 : 77). Si l'idée d'interdisciplinarité est plus répandue au XXe siècle, ses germes sont datés du XVIIe siècle (SAUVÉ & LENOIR, 1998 :7 ; voir aussi MORIN, 1999 :127).

suivant, j'ai voulu recenser les principales disciplines vers lesquelles je me suis tournée et qui ont servi à l'enrichissement mon analyse⁷⁵. Si le tableau peut paraître simpliste, il me semble qu'il est instructif et permet d'avoir une vue d'ensemble des thématiques abordées dans cette étude.

Champs d'étude concernés	Disciplines	Angles d'étude dans la thèse
« Sciences humaines »	« Psychologie », « sciences du langage », « sciences de l'éducation »	rapports aux langues, méthodologies d'enseignement-apprentissage, sociodidactique, sociolinguistique, politiques éducatives, stratégies et difficultés langagières, motivations des enseignants et étudiants...
« Sciences du temps et de l'espace »	« Histoire », « géographie »	histoire de l'Ukraine, relations franco-ukrainiennes...
« Sciences sociales »	« Sociologie », « démographie », « sciences politiques », « ethnologie » et « anthropologie »	niveau de vie, niveau de l'éducation, corruption, rapport avec le milieu social, culturel, humain...

Tableau 1 Interdisciplinarité

La colonne de droite du tableau indique les principes, notions, etc. provenant de disciplines connexes (colonne centrale). Je conviens que l'approche interdisciplinaire entreprise dans ce travail demeure tout à fait modeste étant donné que l'interdisciplinarité absolue est impossible à atteindre. En effet,

« [...] il faut se garder d'une illusion trompeuse : celle selon laquelle, parce qu'on partage certains éléments, parce qu'on travaille sur ce qu'on désigne par le même terme (par exemple *interaction*, *représentation*, *discours*, *apprentissage*...), il s'agirait –voire il devrait s'agir– du même élément exactement, du même concept, du même objet. Cela n'est ni possible, ni souhaitable. La condition, l'enjeu de l'enrichissement mutuel, résident dans la diversité relative, explicitée et articulée d'apports partiellement distincts, par la libre adaptation à son nouveau contexte de l'élément emprunté. L'interdisciplinarité est nécessairement hétérodoxe et les concepts migrants se transforment » (BLANCHET, 2011- : 72).

Aussi, en examinant ce découpage institutionnel – qui se base sur la nomenclature du Ministère de l'enseignement supérieur français –, nous pouvons souligner l'appartenance disciplinaire de la sociodidactique et de la sociolinguistique quelque peu confuse. On note que l'une et l'autre oscillent entre Sciences du langage, Sciences de l'éducation et Sociologie.

⁷⁵ Ce tableau reprend la taxinomie institutionnelle des champs d'études et disciplines ainsi que la terminologie établie par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche français (MESR, 2010 :7). D'où la présence des guillemets.

- *Retour sur quelques débats : Sociolinguistique versus Sociologie du langage et Sociodidactique versus Sciences de l'éducation*

Pourquoi la sociolinguistique n'est-elle pas classée comme une science du langage ou comme une sociologie ? Pierre Achard (1998 [1993]) et Louis-Jean Calvet (2005 [1993]) ont déjà discuté sur ce sujet. Le premier considère que la sociologie et la linguistique sont deux disciplines qui n'auraient rien à voir en commun. Pierre Achard (1998 [1993] : 99) associe la linguistique à l'étude du système tandis que « la sociologie [du langage] apparaît comme une critique » de la linguistique. Le second auteur considère que la linguistique et la sociolinguistique sont, au contraire, étroitement liées de par leur filiation disciplinaire. La sociolinguistique « est », pour lui, la linguistique et réciproquement⁷⁶. Dans plusieurs de ses écrits, Louis-Jean Calvet (2007-b : 45; 2007-c : 272-273 ; 2005 [1993] :109) évoque la problématique des relations entre la linguistique, la sociologie et la sociolinguistique. Dans ses écrits mentionnés à ce sujet, il une posture plutôt consensuelle : il ne nie pas l'ancrage social/sociologique et linguistique de l'étude des langues par la sociolinguistique⁷⁷.

Par analogie, on peut se demander pourquoi la (socio)didactique⁷⁸ relève des Sciences du langage et non pas des Sciences de l'éducation, sachant que celle-ci se revendique comme science de l'intervention (CUQ, 2010 : 87). Plusieurs chercheurs ont rappelé que la didactique des langues-cultures relevait autant du linguistique que de l'action éducative (VÉRONIQUE, 2007 :122 ; RISPAIL & BLANCHET, 2011). C'est en fonction de son orientation disciplinaire et non pas à sa finalité (que serait l'intervention) que la didactique des langues-cultures dépend des Sciences du langage. Depuis longtemps, des liens existent entre la didactique des langues-cultures et la linguistique⁷⁹. Si elle ne s'est pas établie en discipline à part, la

⁷⁶ Voir aussi BOUTET Françoise, 1977, « Propositions pour une sociologie du langage », dans *Langages et sociétés*, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1977_sup_1_1_1057>, consulté le 4 août 2012 ; et voir ENCRÉVE Pierre, 1977, « Présentation : linguistique et sociolinguistique », dans *Langue Française*, pp. 3-16, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4814>, consulté le 4 août 2012.

⁷⁷ La comparaison est développée par Philippe Blanchet (2011-a).

⁷⁸ La sociodidactique étant une notion émergente en Sciences du langage, c'est pourquoi j'utiliserai ici didactique ou (socio)didactique.

⁷⁹ En 1977, Robert Galisson avait proposé de remplacer la « linguistique appliquée » – qui est, par ailleurs, le dénominateur commun à la didactique et la sociolinguistique – par la « didactique des langues étrangères » (CUQ, 2003 : 70-71).

didactique des langues-cultures, comme la sociolinguistique, elle constitue néanmoins une autre entrée pour l'étude des langues et des cultures (CUQ & GRUCA, 2005 : 65).

D'autre part, s'il est admis que la didactique des langues-cultures appartienne aux Sciences du langage, cela ne veut pas dire qu'elle n'apparaisse pas au sein des Sciences de l'éducation. Cela n'exclut pas non plus les collaborations entre les chercheurs issus des Sciences de l'éducation et des didacticiens, comme en témoigne l'expérience de Jean-Pierre Cuq :

« Il y a par exemple les sciences de l'éducation, qui en France ont longtemps été négligées par les didacticiens, moi y compris. Mais il se trouve que je fais aujourd'hui partie d'une UMR de didactique comparée essentiellement composée de chercheurs en sciences de l'éducation qui ont manifesté un désir de collaboration avec un didacticien issu de la linguistique, alors qu'on trouve peu d'UMR de sciences du langage qui s'intéressent fondamentalement à la didactique des langues » (CUQ, 2010 : 87; CUQ & GRUCA, 2005 : 56).

Des alliances sont envisageables dans ces deux domaines (sciences de l'éducation et didactique des langues-cultures), mais elles demeurent encore rares. Le découpage institutionnel des disciplines semble une fois de plus mettre une barrière à la mise en commun de projets.

De même, désigner la sociolinguistique et la (socio)didactique sous le vocable « inter-disciplines »⁸⁰ ne convient pas mieux. Philippe Blanchet (2011-a : 17) explique en effet que ce terme a tendance à les stigmatiser. C'est pourquoi, il serait plus approprié de les assumer en tant que disciplines du fait qu'inexorablement toute discipline se caractérise par une certaine hétérogénéité (parler d'interdiscipline serait alors une tautologie):

« Une discipline est un tout autant constituée par la création d'un réseau de relations sociales privilégiées et par un découpage administratif [...], que par des repères scientifiques partagés » (BLANCHET, 2011-a : 16).

Que la sociolinguistique et la (socio)didactique ne soient pas considérées comme des disciplines à part entière mais comme des composantes disciplinaires ou « (sous)discipline » (Rispaill citée par LE GAL, 2010 : 295), permet néanmoins aux chercheurs de jouir d'une certaine liberté scientifique, les incitant plus facilement à s'intéresser aux disciplines connexes.

⁸⁰ Comme l'avait fait antérieurement Henri Boyer.

En travaillant l'interdisciplinarité, j'ai donc été amenée à ouvrir mes lectures en dépassant les références de la sociolinguistique et de la didactique pour aller chercher des indices susceptibles d'éclairer ma problématique. Parmi les autres disciplines, l'Histoire a particulièrement été sollicitée.

3.1.3. L'importance de l'Histoire

L'approche historique est prégnante dans cette thèse. En effet, il y a de nombreuses références à l'histoire de l'Ukraine, de l'éducation, de la diffusion du français, etc. Mon intention était entre autres à montrer en quoi l'enseignement-apprentissage du français à l'Université empruntait ou suivaient les traditions académiques soviétiques et si les problèmes affectant l'enseignement du français à l'Université étaient liés à un certain conservatisme. D'un point de vue général, en convoquant les faits historiques, j'ai pu mieux me rendre compte des conditions d'évolution de l'enseignement du français, notamment. L'approche historique que j'entreprends dans cette thèse a plus précisément contribué à :

- cerner les bases didactiques qui fondent l'enseignement-apprentissage du français d'aujourd'hui en Ukraine;
- dégager les enjeux qu'entraîne la rénovation de l'enseignement du français (cette rénovation ayant tendance à modifier les habitus d'enseignement-apprentissage, donc, à orienter l'action et de faire à apparaître différentes dynamiques qui constituent l'enseignement-apprentissage des langues) ;
- dépasser les représentations stéréotypées sur l'éducation soviétique et chercher à savoir s'il y a rupture ou continuité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur qui se sont succédé au cours des différents régimes politiques,
- enrichir ma pratique de recherche et approfondir ma connaissance du terrain,
- compléter mon étude synchronique par une étude diachronique, etc.

Si mener des recherches sur l'historique de l'enseignement du français en Ukraine m'a paru pertinent, j'ai constaté que ce domaine était tout à fait inexploré. D'où les difficultés rencontrées à trouver des sources sur le sujet. La recherche dans le domaine de l'histoire de l'éducation en général me semble donc nécessaire à approfondir en vue de contribuer à la mémoire collective et de comprendre les enjeux actuels liés à l'enseignement du français, et plus largement des langues. Autrement dit, je considère qu'une étude diachronique peut être solidaire de l'étude synchronique de l'enseignement-apprentissage du français.

Travailler l'Histoire suppose d'être circonspect du fait que les analyses historiques s'inscrivent dans un processus interprétatif, à l'instar des autres sciences humaines et sociales. Même bien documentées, les interprétations des historiens laissent inévitablement transparaître de la subjectivité. Celle-ci peut être plus ou moins tangible. Depuis 1991 avec l'effondrement du régime soviétique, l'Histoire de l'Ukraine est devenue une question de société, de nation, d'État primordiale étant donné qu'elle reste à écrire. De nombreux désaccords ont vu le jour entre les historiens ukrainiens et russes, chacun ayant tendance à défendre sa propre conception identitaire de l'Histoire. Ce qui n'est pas sans compromettre le fondement de leurs analyses. Les travaux des historiens ont donc, pour mon étude, fait l'objet d'une sélection.

Ensuite, le recours à l'Histoire m'a confrontée au déterminisme qui se traduit par le renforcement de l'effet de causalité pour en déduire les phénomènes actuels. J'ai essayé de contourner ce risque, en questionnant notamment les variations intrinsèques des phénomènes observés (voir aussi PASSERON, 2006 [1986] : 184-189). La contextualisation/historicisation permettrait ainsi d'échapper à certaines déductions simplifiées. En effet, la formation initiale en langues, telle qu'elle se présente aujourd'hui en Ukraine reproduit un certain nombre de rituels et déterminismes académiques historiquement ancrés. Cependant, elle résulte de changements continus déterminés par l'environnement politique, social, culturel, etc. ainsi que par des orientations individuelles et collectives liées aux politiques éducatives linguistiques.

J'admettrai, pour finir, que l'Histoire fournit un cadre de recherche intéressant pour les études contextualisées (en didactique du français et sociolinguistique). Il faut bien sûr veiller à se servir de ces sources historiques comme des « outils » à la compréhension de l'objet d'étude. Ainsi, à l'instar de Lê Thanh Khoi, je considère que

« l'histoire est [...] précieuse car elle apporte à la comparaison des idées essentielles : celles de durée et d'évolution, de relativité et de totalité. Les sociétés changent et une relation valable à un moment donné peut ne l'être plus à un autre moment. L'histoire permet de déterminer les tendances à long terme, de différencier ce qui est structurel et ce qui est conjoncturel, de privilégier l'universel aux dépens du singulier » (THANH KHOI, 1991-b : 34).

Dans cette sous-section 3.1, j'ai voulu montrer que la démarche scientifique interdisciplinaire, aussi modeste soit-elle, expérimentée dans ce travail, vise à

s'opposer à une hyper-/mono-spécialisation stérile suivant un découpage disciplinaire institué. Concomitamment, cette approche invite à rompre avec la représentation du chercheur borné et fermé à tout ce qui serait « étranger » de son domaine, « hors » de son périmètre de recherche (voir MORIN, 2000 et 1999).

Outre l'ouverture et l'enrichissement qu'elle procure, l'interdisciplinarité incite nécessairement le chercheur à adopter une attitude critique et (co-) constructive.

3.2. Posture altéritaire

« Si on adopte une posture altéritaire⁸¹, ouverte à l'inédit, à l'inouï, au monde à construire avec un autre imprédictible par définition, cet exercice prend tout son sens. D'une part, il nous habitue à la plasticité des processus de signification, nous ouvre aux possibles, de l'autre il nous prépare à la rencontre d'altérités inattendues, imprédictibles » (ROBILLARD, 2007 :122).

Une posture altéritaire implique d'adopter une posture (altéro)réflexive⁸², compréhensive et interprétative. Elle favorise l'adaptabilité étant donné que le chercheur va à la rencontre de différents acteurs sociaux, côtoie d'autres contextes parfois éloignés du sien, etc. Le chercheur est alors amené à (s')interroger son(ses) rapport(s) à l'Autre⁸³. Cette posture se définit par des attitudes (réflexivité, compréhensivité, interprétativité, adaptativité⁸⁴) qui feront l'objet de commentaires.

3.2.1. Réflexivité

Par réflexivité, j'entends la réflexion dans et sur l'action (SCHÖN, 1994). Cela signifie qu'il y aurait un mouvement interne et un mouvement externe.

La réflexivité se caractérise d'abord comme une activité d'auto-/intro-/rétro-réflexive. Elle met le chercheur en questionnement sur lui, les autres, sa production et l'environnement qui l'entoure. Le chercheur se retrouve alors dans une posture

⁸¹ Terme repris par Elatiana Razafimandimbimanana dans sa thèse.

⁸² Terme emprunté à Didier de Robillard (2007 : 26). Des éléments de définition sont apportés plus loin.

⁸³ Voir la définition de Jean-François Rey (2004 [2003] : 4-7). L'auteur place cette notion dans sa contextualité philosophique. Pour résumer, l'Autre désigne l'être semblable et différent du Soi. Cette conception est née d'après le courant phénoménologique (représenté entre autres par Husserl puis Ricoeur). Elle s'oppose à l'idée qui considère l'Autre uniquement dans son extériorité (autre que moi-même).

⁸⁴ Le suffixe -ité se rapporte à l'idée de caractéristiques constantes de la posture de recherche choisie.

réflexive qui engendre un mouvement interne et externe. En effet,

« une partie de son activité consiste à réfléchir à sa posture, à parler de lui dans sa *relation* avec l'autre (et pas de lui seul, dans un splendide isolement, se contemplant dans un miroir), et c'est une condition de scientificité [...] » (ROBILLARD, 2007 : 22).

Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (2007 :10) énumèrent les différents contextes qui sont censés constituer la démarche réflexive du chercheur, à savoir :

« préciser ses positionnements en les justifiant/ expliquant, en particulier pour ce qui est de la prise en compte des trois contextes suivants :

- contexte personnel / idéologie;
- contexte de recherche;
- contexte d'intervention».

Véronique Castellotti (2009 :141), elle, souligne que la réflexivité implique

« [...] une adaptation et une négociation constante de ses formes d'intervention en fonction des lieux, des espaces, des groupes, des individus avec lesquels il travaille. Dans cette perspective, il n'y a pas des méthodes ou des techniques qui seraient réflexives en soi et d'autres qui le seraient moins... Certaines peuvent sans doute le devenir de manière plus explicite, mais c'est avant tout leur mise en œuvre, leur acceptation et leur investissement par tous les participants à la recherche, avec leurs statuts différents, qui les rendent plus ou moins réflexifs ».

La réflexivité du chercheur se construit donc au gré de la diversité des relations ou des « altérités », selon l'expression de Didier de Robillard (*cf.supra*). Précisons que la notion d'altérité est à concevoir en lien avec l'identité :

« Ainsi l'identité et l'altérité se construisent dans ce mouvement d'extension croissante où l'individu accède à la conscience de soi, par différenciation d'autrui et assimilation au même, en s'inscrivant dans des groupes de plus en plus larges, organiques, fonctionnels et idéologiques. Il y puise un sentiment de proximité et de solidarité avec des 'nous' (qui s'opposent à 'eux', les 'autres', les 'adversaires', les 'étrangers')» (LADMIRAL & LIPIANSKY, 1989 :125).

Ainsi, le concept d'altérité – incluant la notion de l'Autre – renvoie à une relation avec un autre que soi qui se représente aussi bien par l'extranéité et l'ipséité que par l'identité, du fait qu'il soit lui-même sujet. L'altérité met ainsi en jeu une dialectique entre l'*ipse* (l'Autre) et l'*idem* (la même, soi) et établit une distance variable entre Soi et l'Autre : tantôt l'Autre est éloigné et rejeté, tantôt il est proche de Soi (AFFERGAN, 2006-b: 23-24 ; RICOEUR, 1990 :11- 14).

Dans le cadre de la démarche de recherche, la réflexivité se manifeste donc par un mouvement de rapprochement / distanciation engendré par le chercheur vis-à-vis de sa recherche mais aussi des sujets-autres qu'il interroge, de son propre parcours, etc. Cette «mobilité réflexive» (RAZAFIMANDIBIMANANA, 2008: 45)

permet de cette façon au chercheur de justifier et de construire sa posture, son agir professionnel et sa professionnalité (BRETEGNIER, 2009-c: 41). Si elle est envisagée dans une relation paritaire entre l'ensemble des participants de la recherche (BRETEGNIER, 2009-d : 50), alors l'activité de recherche peut se concevoir en tant que co- ou alter-réflexivité. Comme l'explique Aude Bretegnier (2009-c : 39) : « l'alter-réflexivité [renvoie] ainsi à une réflexion sur les dimensions relationnelles et interactionnelles de la démarche de recherche, de mise en recherche ».

Dans le prolongement de la pensée ricoeurienne⁸⁵, Didier de Robillard (2007 :18), à qui l'on doit ce terme, définit, lui, l' « alter-réflexivité » comme

« la construction de l'autre et de soi (position altéro-réflexive) [qui] constitue, dans cette perspective, un même phénomène, comme ce processus est à la fois archéologique et téléologique : il est impossible de parler de l'autre si on ne s'autorise pas à exister face à lui ».

En ce sens, l'« alter-réflexivité » se révèle être un moyen de « mise en recherche » : la recherche ne consiste pas seulement à comprendre mais aussi à chercher à comprendre, à favoriser le questionnement (BRETEGNIER, 2009-d : 51). La démarche alter-réflexive entreprise dans cette étude essaie justement de « donner à réfléchir » ou de « donner à comprendre »⁸⁶. L'extrait de l'entretien suivant auprès d'une enseignante s'inscrit effectivement dans ce sens:

[E.Ind₉. P.F. V₂ ; U₂]

68. (I.Ind₉.P.F): [...] j'ai jamais répondu à cette question à vrai dire! **pourquoi j'ai choisi le français? c'est pour la première fois!**

69. (E): mm/

70. (I.Ind₉.P.F): ouais c'est vrai! on m'a demandé pourquoi le prof. mais pourquoi le français/ le prof de français ça c'est?

71. (E): à l'époque. dans ton école. est-ce qu'il y avait que le français?/

72. (I.Ind₉.P.F): non non non! il y avait/ **oui! une bonne question!** /

73. (E): (rires)

[...]

188. (I.Ind₉.P.F): je te remercie pour **tes questions parce que ça m'a fait réfléchir.** oui! c'était vraiment très bien les questions! »

Ainsi dans cet extrait, on dénote que le choix de mettre en place une enquête semi-directive a pu encourager l'enquêtée à porter un regard non seulement sur ses propres pratiques d'enseignement et sociolinguistiques mais aussi à questionner ses

⁸⁵ Paul Ricoeur (1990) considère que « le Soi » se compose de « l'Autre ».

⁸⁶ Je préfère « donner à comprendre » à « faire comprendre » qui suppose d'imposer ce que l'on a compris. « Donner à comprendre » suggère une démarche réflexive autonome (j'y reviens plus bas).

orientations personnelles et professionnelles. Dès lors que le chercheur ne se restreint plus au rôle d'interrogateur, il devient le catalyseur de la réflexivité (ALAMI & al., 2009 :78).

C'est dans l'inter-action, l'inter-relation que se forme l'alter-réflexivité et qu'est encouragée la ('inter-)compréhension.

3.2.2. Compréhensivité

La compréhension n'est pas un acte isolé, elle est en interdépendance avec le sujet et l'objet dans leur(s) environnement(s) (POURTOIS & DESMET, 2004 [1996]: 28-29). Chercher à « comprendre l'intelligibilité d'un phénomène, c'est à la fois relier à la totalité sociale dans laquelle il s'inscrit et étudier les multiples dimensions qui sont les siennes » (LAPLANTINE, 2010 [1996] : 28-29). Didier de Robillard (2009-a : 162) précise que l'acte de « comprendre » procède de l'expérience empirique individuelle et grâce à laquelle on peut atteindre la signification d'un phénomène. En d'autres termes, compréhension ou compréhensivité sont associés à un « processus d'intelligibilisation ».

« 'Comprendre', mais je préfère '**donner sens**'⁸⁷, n'est donc pas une activité seulement intellectuelle, mais tout autant une **expérience existentielle**, qui fait que nous **construisons la signification** d'abord, et en dégageons, rétrospectivement, parfois, lorsqu'il faut les transmettre, des signes, et seulement ensuite (Ricoeur, 1986, 26). Les signes (base de la linguistique) constituent une partie, variable, d'un processus plus vaste, la signification (ce qui me semble procéder d'un principe très sociolinguistique), au sein de laquelle l'interprétation est une expérience socialisée centrale » (ROBILLARD, 2008-a:128).

L'auteur, dans ce passage, insiste sur la perméabilité de l'acte de « donner sens » qui serait décidé au plan individuel par l'acte d'interpréter et se rattacherait à une « expérience socialisée » et collective. Autrement dit, en sus de comprendre, il s'agit de « donner à comprendre », c'est-à-dire l'idée de « transposer du sens ». C'est d'ailleurs ce que semble révéler ce « donner sens » qui reviendrait finalement à « se rendre compréhensible » (ROBILLARD, 2007 : 31). Pour Norbert Elias (1993 : 95), la compréhension n'est pas seulement le ressort d'une activité intellectuelle mais elle est forcément empirique et empathique⁸⁸:

⁸⁷ Je souligne.

⁸⁸ Ce que Rita Franceschini nomme « empathie scientifique » (dans MONDADA & MAHMOUDIAN, 1998 : 85).

« L'accès à la compréhension [...] réside dans un plus haut niveau d'engagement et d'émotivité, tant intellectuel que pratique, associé à une moindre extension du savoir ».

De ces vertus reconnues, la compréhension est devenue un processus explorable en SHS via la mise en place de « démarches compréhensives » (KAUFMANN, 1996).

- *Expliquer et /ou comprendre ?*

Dans les approches empirico-déductives (BLANCHET, 2000: 27-32), où il apparaît central, le paradigme compréhensif tend à s'opposer *a priori* au paradigme explicatif, lequel est surtout attaché aux approches hypothético-inductives.

« Il s'agit de comprendre (donner du sens à des événements spécifiques) et non d'expliquer (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité)» (BLANCHET, 2000: 30).

Explication et compréhension reposeraient ainsi sur des approches scientifiques différentes, qu'Edgar Morin résume par ce tableau :

COMPRÉHENSION	EXPLICATION
concret	abstrait
analogique	logique
saisies globales	saisies analytiques
prédominances de la conjonction	prédominance de la disjonction
projection/identification	démonstration
implication du sujet	objectivité
plein emploi	désobjectivation

Tableau 2 Approches scientifiques compréhensives et explicatives (MORIN, 1986 :150)

Mais, poser la démarche explicative et compréhensive comme deux paradigmes antagonistes s'avère réducteur. Edgar Morin estime, en effet, que dans certaines situations, notamment en cas d'in-compréhension, l'explication vient au secours de la compréhension:

« [...] la compréhension doit être combinée, d'une part avec des procédures de vérification (à l'égard des risques d'erreur et d'incompréhension), d'autre part avec des procédures d'explication » (MORIN, 1986 : 149).

Aucune opposition absolue ne tient entre explication et compréhension. La recherche se réalise donc dans une opération dialogique complexe entre ces deux processus (MORIN, 1986 :152 ; BLANCHET, 2000 : 61). Edgar Morin (2000 :104) définit

« [...] deux niveaux de compréhensions : celui de la compréhension intellectuelle ou objective et celui de la compréhension humaine intersubjective. Comprendre signifie intellectuellement appréhender ensemble, *com-prehendere*, saisir ensemble (le texte et son contexte, les parties et le tout, le multiple et l'un). La compréhension intellectuelle passe par l'intelligibilité et par l'explication».

Jean-Claude Kaufmann (1996 : 23) évoque, quant à lui, la possibilité d'une « explication compréhensive » qui suppose plutôt une complémentarité des deux processus :

« La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique [...] consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but sociologique est l'explication compréhensive du social ».

On peut également imaginer que l'explication compréhensive amène le chercheur à faire un effort d'objectivation et à prendre en compte des subjectivités des participants à sa recherche. Dès lors, la visée de cette démarche ne serait pas uniquement compréhensive mais inter-compréhensive.

- *Vers une compréhension mutuelle ?*

La compréhension n'est pas seulement une action individuelle : elle peut être partagée entre différents acteurs. Dans ce cas, on parlera d'intercompréhension. Cette démarche est censée développer la réciprocité et l'implication des acteurs. C'est sur ces critères qu'une recherche empirique repose, en effet

« [...] la connaissance n'est possible que par la collaboration étroite entre chercheurs et acteurs sociaux qui, par l'adoption d'une 'attitude réalisative' (Habermas, 1987b), c'est-à-dire par un effort conjoint pour comprendre les réalités étudiées, peuvent construire des perspectives de compréhension plus complexes que celles construites exclusivement à partir du point de vue du chercheur et des théories existantes » (ANADON & GUILLEMETTE, 2007 : 27).

La compréhension se caractérise par un triple mouvement dialogique : un rapport à soi, à l'Autre et entre soi et l'Autre. Dans ce travail, j'ai cherché à explorer ces trois rapports, à savoir : inter-, intra- et alter- compréhensif. Ils se traduisent par l'effort d'explicitation de mon itinéraire d'apprentie-chercheuse (voir introduction générale), l'attention portée envers les parcours (chapitre 6-3.1) et la parole des enquêtés (chapitre 1-3.2.1), et le dialogue entre les différentes expériences. On observe qu'une relation forte s'installe entre compréhension et réflexivité. Didier de Robillard (2007 :32) explique en effet que

« Se raconter à soi-même [...] C'est comprendre l'autre pour l'aider à se comprendre [...] ou se traduire à l'autre. Ce processus ne laisse en général pas inchangé celui qui se raconte et s'explique à l'autre : le point de vue nouveau que l'altérité l'incite à adopter modifie aussi son 'propre' point de vue sur lui-même, si cette formule pouvait avoir du sens. La clé de ce processus me semble résider dans le fait que pour parvenir à s'expliquer à l'autre, il faut avoir eu l'occasion de se voir soi-même comme chaos, donc de comprendre aussi que l'on est résultat d'un processus historique mêlant aléatoire et prédictibilité qui produit de l'unique, pour percevoir quoi expliciter, et comment, à un autre ».

L'auteur n'oublie pas ainsi de mettre en garde contre l'aveuglement de ce paradigme compréhensif dans la mesure où la démarche qui lui correspond n'exclut pas la conflictualité. En effet, il serait naïf de croire qu'une (inter)compréhension totale avec l'Autre (ici, avec les informateurs) est possible.

Dans mon cas, dans le temps du séjour de recherche qui m'était imparti, il est évident que je n'ai pu saisir toutes les nuances ni toute la complexité du groupe social observé. Ma connaissance relative des langues ukrainiennes et russes m'a cependant permis de prétendre à une intercompréhension globale avec les enquêtés, de ressentir une plus grande confiance de la part de ces derniers (chapitre 1-3.2.2). En dépit de ma connaissance du terrain, je ne peux nier les moments d'incompréhensions ou de mécompréhensions durant les entretiens (*cf. infra*) et où les deux parties sont contraintes à faire des efforts d'explicitation particuliers (voir aussi la modélisation de la communication de BLANCHET, 2000 : 101). La compréhension ou l'intercompréhension sont certes des modes d'accès mais ils ne sont pas absolus et sont limités. En effet, ils ne peuvent résoudre « la part d'incompréhensible (parfois minime certes, mais toujours présente) de l'autre et de sa parole » (CASTELLOTTI, 2011 : 130). Dans le prolongement de cette idée, Didier de Robillard (2012 : 16) rappelle ceci :

« Une vulgate interculturelle circule, qui voudrait que l'on puisse s'ouvrir aux autres, et dans son infinie grandeur d'âme, toujours accueillir et comprendre leur hétérogénéité. Ce point de vue est encore fortement teinté d'universalisme et anhistoricisme (si l'issue finale est connue d'avance), et est à la limite du mépris s'il suffit de vouloir comprendre les autres pour le pouvoir (l'autre est transparent, à la merci du chercheur). Le chercheur y reste en surplomb, omnipotent, omniscient, dominant de sa magnanimité les autres qu'il 'comprend' toujours, lui, sans, comme ces pauvres autres, ressentir de sentiments 'négatifs', de conflictualité, en se préservant de cela, au-dessus de la mêlée. Bien au contraire, si l'on prend au sérieux les autres dans leur altérité, il faut, en cohérence, supposer qu'on ne peut les 'comprendre' (terme problématique s'il en est) qu'en s'engageant à parité avec eux dans le chaotique (au sens épistémologique) et historique travail du conflit, dont l'issue n'est jamais certaine ou définitivement stabilisée. Il faut alors postuler que ce qui rend ce travail difficile c'est que tout sens n'est pas aisément traductible en signes facilement partageables : pour y parvenir, comme dans la traduction, il faut biaiser, ruser, métaphoriser, etc., et on n'y parvient que si les autres le veulent bien ».

Dans ce jeu où l'explication, la compréhension et la réflexivité sont solidaires de la posture altéritaire, l'interprétation joue un rôle important. Compréhension, explication et interprétation s'envisagent concomitamment au travers de la démarche de recherche (ROBILLARD, 2008-a:128 ; KAUFMANN, 1996 : 23). Ils constituent trois processus cognitifs intriqués (MAKKREEL, 2006: 435-438).

3.2.3. Interprétativité

Je partirai de la définition de Philippe Blanchet de l'interprétation dans une communication verbale:

« une *signification* peut être définie comme une interprétation que des *co-énonciateurs* construisent lors d'une situation de communication. Cette interprétation des *signes* se fait par des *inférences* (déductions et ressentis) intégrant non seulement le *sens* (potentiel sémantique interne –'littéral'– des énoncés linguistiques proprement dits, lui-même multiple) » (BLANCHET, 2000 :104).

Cette vision nous aide à comprendre ce qui se joue lors d'une analyse interprétative dans une recherche.

Dans la communication, l'interprétation est un moment clé. Elle se caractérise par l'action et la subjectivité (ABRIC, 1999 : 28, GADAMER, 1976 [1967] : 253, MORIN, 2004 :122). Pierre Paillé (2006 :117-118) définit l'interprétation comme le résultat d'un faisceau de relations et d'une volonté d' «entrer dans le sens »:

« Dans tous les cas, l'interprétation est le fruit d'une conversation : avec l'histoire, avec des sources, des traces, avec des théorisations, avec les autres, avec les lecteurs. Comment se fait donc l'entrée dans le sens ? [...] On pourrait dire : de toutes les façons. L'entrée dans le sens, l'interprétation est relation. Dans les sciences humaines, l'interprétation va juste chercher le mieux à reposer en sur les témoignages de la vie des personnes par-devers soi. Car s'il est vrai que l'entrée dans le sens se fait tous les jours, par tous, de façon conditionnelle ou absolue, la recherche, comme le cas particulier, implique d'entrer dans le sens de l'Autre. Et cette entrée-là se fait par le rencontre ».

En effet,

« Les faits sociaux ne sont pas des 'choses', mais des interprétations créées par les êtres humains relativement aux choses, aux autres humains et aux relations entre ces derniers » (LESSARD-HEBERT, GOYETTE, BOUTIN, 1997 : 31).

Dans le cadre de la recherche en sciences humaines et sociales, l'interprétation conditionne l'étude des phénomènes sociaux. La principale tâche du chercheur consiste à créer du sens en construisant des scénarios, et en explicitant

les « différences construites » (ROBILLARD, 2009 : 173). Le sens résulte alors du « processus de signification » initié par le chercheur (ROBILLARD, 2007 :122)⁸⁹. Il s'agit plus précisément d'une « construction d'une signification dans une démarche scientifique qualitative » (BLANCHET, 2000 : 59). Le chercheur propose ainsi

« [...]une signification de phénomènes individuels et sociaux observés sur le terrain, en prenant profondément en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes, et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées » (BLANCHET, 2007 :27).

En d'autres termes, le processus de recherche s'organise autour de la posture herméneutique du chercheur laquelle catalyse des interrelations et des intersubjectivités⁹⁰. C'est ce que Didier de Robillard (2009-c :133) explique ici :

« L'herméneutisation du travail [de recherche] a cette fonction : donner à son travail la valeur de travail humain, et donc, au-delà de toute technicité, lui conserver la tonalité d'une relation avec l'autre, où on lui donne une place dans son horizon d'attentes humaines».

Cependant, bien qu'intégrée aux recherches qualitatives, l'interprétation peut paraître un processus paradoxal (KAUFMANN, 1996 : 92), dans la mesure où elle est générée par la perception individuelle. Toute « l'expérience du terrain passe par le corps et par les sens » (PAILLÉ, 2006 : 112). Le travail d'historicisation/interprétation entrepris par le chercheur ne peut être neutre puisqu'il relève nécessairement d'un processus (inter)subjectif (KAUFMANN, 1996 : 92 ; *cf. supra*). Dès lors, la métaphore du chercheur-artisan s'avère pertinente pour comprendre ce qu'implique l'interprétation :

« Pour interpréter, il faut mettre les mains à la pâte, pétrir, façonner, malaxer, on ne peut éviter de s'éclabousser à l'occasion, c'est le lot du cuisinier comme du chef, de l'apprenti-chercheur comme de l'expert. Pour l'enquêteur, il n'y a pas de terrain qui ne soit accidenté ou difficile ou changeant. L'interprétation passe par l'expérience du relief. Le produit fini ne doit pas faire oublier tout le labeur et le fouillis des opérations successives d'extraction du sens. Au même titre, l'émotion est intimement liée à l'interprétation, tout comme elle l'est de toute action humaine. On a parfois l'impression qu'elle se rajoute à un ' contenu ', mais si l'on essaie de la ' neutraliser ', alors une partie de l'information est perdue» (PAILLÉ, 2006 : 114).

De ce point de vue, le sens est à chercher dans un *continuum* entre le savoir savant et le savoir commun, par des allers-retours entre la théorie et le terrain (KAUFMANN,

⁸⁹ Voir aussi la thèse de Marc DEBONO, 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Université François Rabelais, Tours, 902 pages.

⁹⁰ Elles représentent des « observables-ressources » indispensables à la recherche qualitative (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008).

L'analyse interprétative, telle que je l'ai menée dans ce travail, ne m'a pas conduit pas à la découverte de « La Vérité » mais plutôt à proposer une entrée, une traduction singulière des phénomènes sociaux observés sans imposer pour autant ma version. L'analyse interprétative a eu plutôt pour objectif de contribuer à la compréhension – du moins partiellement – de l'objet étudié et non à reproduire le réel. Cette analyse n'est par ailleurs pas exempte d'évolution étant donné l'évanescence qui caractérise les phénomènes sociaux observés (chapitre 1-4.2.1).

À ce triptyque inter-relié (réflexivité/ compréhensivité/ interprétativité) inscrit dans une perspective herméneutique, j'ajouterais une autre notion, celle d'adaptation ou d' « adaptativité ».

3.2.4. « Adaptativité »

Le terme l'adaptation laisse préfigurer une « (auto)-organisation dans une (éco)-organisation » (MUKUNGU KAKANGU, 2007: 47). Marius Mukungu Kakangu dévoile ici les implications de l'adaptation dans les interactions humaines :

«Le concept assoupli d'adaptation comporte donc un complexe d'adaptation/ adaptativité, d'adaptation-de-soi/ adaptation-à-soi: il comporte l'aptitude à s'adapter, à adapter, voire à adopter. Ainsi conçue, l'adaptation complexe devient tout à fait autre que l'adaptation conçue dans son sens premier de convenance à des conditions très précises. Du même coup, l'aptitude à s'adapter fait intervenir ce qui était invisible dans le cadre de la seule notion d'organisme : un être auto-organisateur qui élabore ses stratégies de vie, d'insertion, de lutte, etc. [...] L'adaptation cesse alors de se mouler aux régularités, constances et déterminismes d'un environnement. Elle devient adaptation aux aléas et changements » (MUKUNGU KAKANGU, 2007 : 45).

Dans le cadre de la recherche, la capacité adaptative ou l'adaptabilité du chercheur est vivement sollicitée dès lors que celui-ci sort temporairement de sa recherche (méta)théorique pour « faire un pas vers » son terrain. Le chercheur doit ainsi faire preuve d'adaptabilité en mariant en intelligence ses propres représentations, ses observables de terrain avec ses objectifs et questionnements de recherche.

Sur son terrain, le chercheur doit ajuster son discours, son comportement, prendre en compte les nouveaux codes (y compris linguistiques) du groupe social dans lequel il se trouve. Cela ne signifie pas qu'il doit abandonner son historicité (cf.

supra) ou ses *habitus*⁹¹. Il s'agit, pour lui, de trouver un consensus entre l'environnement dans lequel on se trouve et celui d'où on vient. Dans ma situation, non seulement il a fallu que je m'adapte au terrain de l'enquête (en lisant, en échangeant, en observant, en communiquant en russe, en ukrainien, etc.), mais à l'inverse, pour que l'adaptation soit effective, les acteurs rencontrés ont dû également développer une attitude plus ou moins similaire. L'adaptation implique une certaine réciprocité entre les différents participants. Ainsi, l'intégration traduit une certaine conscientisation de l'altérité. C'est ce qu'explique ici Didier de Robillard (2007 :14) : « à toute petite échelle, lorsque nous nous trouvons sur le terrain face à un 'témoin', et à grande échelle, lorsque nous tentons de rendre compte de la langue, de la culture d'un autre groupe, nous nous trouvons concernés par l'altérité ».

Dans ce mouvement vers l'Autre, l'adaptation engendre des recadrages, des ajustements, des négociations, indispensables à l'avancement de la recherche et au dialogue entre les acteurs impliqués. Ces marques d'adaptation sont notamment perceptibles au niveau de l'entretien. L'entretien, qui exige une écoute intensive, m'a conduit, par exemple, à ajouter des questions aux informateurs en fonction de leurs propos, à reformuler mes questions, etc. L'exercice de l'entretien est particulier parce qu'il impose au chercheur d'aller « à la rencontre » de l'Autre et à tempérer ses propos et son attitude, à rester ouvert aux propositions défendues par l'informateur. Comme l'expliquent Sophie Alami et *alii* (2009 :25):

« la pratique de l'enquête qualitative demande des capacités d'improvisation⁹². En effet, la démarche est inductive, c'est-à-dire qu'elle cherche à explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, mais sans présupposés sur les résultats. Cela demande de la souplesse dans le déroulement de l'enquête, comme par exemple de changer, en cours d'enquête, de technique de recueil de l'information de populations à rencontrer ou de questionnements. Avec la démarche qualitative et inductive, le réel est considéré comme opaque, les faits ne parlent pas d'eux-mêmes a priori. Il va falloir les explorer, les analyser, s'imprégner d'eux, puis prendre de la distance pour 'voir' quelque chose ».

Pour Elatiana Razafimandimbimanana (2008 : 37) la démarche d'adaptation(s) se présente en trois temps:

- « 1. la perfectibilité : le chercheur reconnaît sa recherche comme étant non exhaustive face aux autres et s'efforce d'explicitier ses spécificités ;
2. la transférabilité : le chercheur reconnaît les intérêts et faiblesses de sa recherche et s'efforce d'en faire des potentiels pour autrui ;

⁹¹ « [...] un *habitus* comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer [...] » (BOURDIEU & PASSERON, 1970 : 47)

⁹² Et donc, d'adaptation.

3. la validité éthique, sociale et scientifique : le chercheur reconnaît l'Autre dans sa complexité et s'efforce d'adapter sa recherche en conséquence ».

Réflexivité, (inter)compréhension, interprétation, adaptation/adaptabilité me paraissent être les ingrédients incontournables à la conduite d'une recherche qualitative. Se questionner sur l'intérêt et leurs implications s'avère ainsi en accord avec le principe d'honnêteté scientifique énoncé dans l'introduction.

3.2.5. Une autre conception de la recherche qualitative ?

En abordant les positionnements et les postures de recherche, on peut donc mieux comprendre les valeurs et principes méthodologiques qui ont été développés dans cette thèse. Le vocable « recherche qualitative » suppose donc une démarche essentiellement empirico-inductive et compréhensive qui elle-même comprend des composantes réflexives, subjectives etc.. Ces composantes sont bien évidemment multiples, combinables et favorisent l'élaboration de l'analyse interprétative (PAILLÉ, 2004 [1996]-a : 226-228, DEMEULENAÈRE, 2006 : 752-756). Mon approche pencherait ainsi vers une recherche qualitative, c'est-à-dire une recherche « souple, dans la mesure où la démarche n'est pas codifiée de façon rigide, pouvant s'adapter aux aléas de la découverte » (PAILLÉ, 2004 [1996]-b : 189). En revanche, cela ne veut pas dire que mon approche rejette toute tentative objective, quantitative ou hypothético-déductive. J'estime au contraire qu'allier plusieurs méthodologies et sources (bien que celles-ci relèvent strictement d'une recherche quantitative par exemple) ne peut qu'enrichir ma démarche réflexive.

Christiane Gohier (2004 : 5) propose un aperçu intéressant des différents principes d'instrumentation et épistémologique utilisés en recherche. On notera que la colonne de gauche réfère aux modalités de la recherche quantitative et celle de droite, de la recherche qualitative. Une colonne centrale marque visiblement une méthode de recherche relativement récente, encore différente des méthodes courantes.

Position épistémologique

Positiviste

Faits observables

Explicitation

Généralisation

Décontextualisation

Interprétative

Phénomènes interprétables

Compréhension

Transférabilité

Contextualisation

Méthodes ou stratégies de recherche

Expérimentale

Ethnographique

Quasi-expérimentale

Herméneutique

Phénoménologie

Théorie Ancrée

Approche critique

Approche féministe

Recherche-Action

Instruments de saisie et d'analyse de données

[quantitatif]

[qualitatif]

Questionnaires

Observation participante

Entretiens dirigés

Entrevues semi-dirigées ou
ouvertes en profondeur

Observations

Journal de bord

Modèles mathématiques

Récit historique

Statistiques

Photographies

Graphiques

Histoires de vie

Si ce tableau présente les différents modes et modalités de recherches, il est aussi possible de les envisager dans leur complémentarité⁹³. En s'appuyant sur les travaux du sociologue allemand Udo Kelle, Marta Anadon et François Guillemette (2007: 33), proposent, eux, de dépasser l'idée de l'opposition des approches empirico-inductives ancrées dans les recherches qualitatives *versus* hypothético-déductives intégrées aux recherches quantitatives. Ils invitent, en effet, à réfléchir sur les approches abductives, qu'ils définissent comme suit : « L'abduction est essentiellement une théorisation imbriquée dans le processus de recherche lui-même et non un ensemble de prémisses ni un ensemble de résultats de la recherche » (ANADON & GUILLEMETTE, 2007 : 34-35). Ils considèrent par

⁹³ Voir aussi MORO Ahmed, 2009, *La méthodologie et les méthodes en sciences humaines et sociales. L'ordre, le désordre, le chaos*, L'Harmattan, Paris, 231 pages.

conséquent que

« [...] toute approche généralement inductive implique nécessairement des moments de déduction sans perdre son caractère essentiellement inductif, celui-ci provenant de l'orientation fondamentale qui consiste à étudier les phénomènes à partir de l'expérience propre des acteurs [...] cette différence fondamentale ne permet pas de conclure que l'induction exclut complètement la déduction » (*op.cit.*: 33).

Cette conception, à mon avis, rend mieux compte de la complexité du processus de recherche. Interrogeons-nous maintenant sur les conséquences de l'implication (réflexive, compréhensive, interprétative etc.) du chercheur vis-à-vis de son activité de recherche.

4. Implications et limites

« L'implication désigne l'ensemble des rapports entre l'intellectuel et son activité : l'analyse de l'implication [...] est de loin la tâche la plus difficile pour tous les intellectuels, y compris pour ceux qui, comme moi, attribuent la plus haute signification à une telle tâche » (Lourau cité par FELDMAN, 2002 :143).

Il importe en effet de se questionner sur les implications de la recherche (quel que soit la discipline) afin d'anticiper les retombées et mieux cerner les objectifs que l'on souhaite atteindre. Dans les paragraphes qui suivent, j'aborderai la notion d'implication plutôt comme une « implexité » (LEGRAND, 2000) dans la mesure où ce terme transmet mieux, me semble-t-il, l'idée que j'ai souhaité développer dans ce travail.

4.1. « Iplexité » et éthique

Le terme implication provient de la traduction latine *Implicatio* qui signifie d'après le *Trésor de la Langue Française* : «entrelacement, enchaînement, embarras». Il désigne donc une relation logique entre deux phénomènes, mais aussi le «fait d'être embrouillé». D'emblée, ce terme dévoile une approche complexe où entrent en jeu des logiques conjonctives et disjonctives (MORIN, 2005 [1990]). Complexité et implication ont permis la création du néologisme d'« implexité » que l'on doit au chercheur en Sciences de l'éducation, Jean-Louis Le Grand (2000, n.p) :

«Par 'implexité' j'entends donc cette dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur) ».

Ainsi, il existerait des

« implications plurielles très largement implicites reposant sur le postulat que tout chercheur est impliqué à différents niveaux de son activité de recherche quoiqu'il fasse et sans aucun rapport avec sa lueur de conscience des phénomènes en présence. Dit autrement 'le chercheur ne peut pas ne pas être impliqué' quant aux résultats de sa recherche [...]» (*Ibid*).

L'implexité se traduirait par les relations et actions engagées par le chercheur. Elle peut être illustrée par l'anneau de Möbius⁹⁴ (HUMEAU, 2004 : 3).

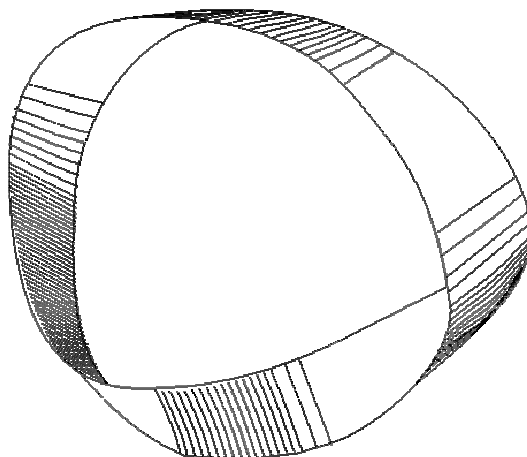


Figure 1.
Anneau de Möbius
Dessin emprunté à Jacques B. Siboni, sur Internet :
<http://www.lutecium.org/stp/1960201a/node12.htm>

Figure 10 Anneau de Möbius (HUMEAU, 2004 : 4)

Cette métaphore géométrique rappelle ainsi les dynamiques des rapports chercheur - objet, chercheur-terrain, chercheur-informateur, et le chercheur à lui-même. Aude Bretegnier (2009-d : 51) rend très bien compte de cette complexité induite par le processus de recherche:

« À l'articulation à la maïeutique et à l'herméneutique, la posture du chercheur se construit à la fois comme impliquée, réflexive, et productrice de réflexivité : l'interaction qu'il engage avec le témoin, lui permet, à partir de ses ressources expérientielles, de ses hypothèses en construction, de ses vigilances théoriques et méthodologiques, de proposer à ce dernier un autre point de vue, un regard autrement contextualisé et historicisé sur son histoire de langues en construction».

Sur le terrain, l'implexité peut s'interpréter par l'intervention ou l'implication du chercheur à travers la négociation entre ce dernier et ses informateurs et/ou institutions d'accueil étant donné que les acteurs sociaux ne sont pas forcément

⁹⁴ L'anneau de Möbius correspond à un ruban formant un ensemble circulaire qui s'opère par la torsion de ses deux extrémités se rejoignant, sans séparer l'intérieur et l'extérieur de ses bords.

habitués à ce type de rencontre⁹⁵. Là encore, la conduite sur le terrain du « chercheur impliqué » dépendra des motivations et des objectifs de recherche, des participants ainsi que de l'*ethos* du chercheur⁹⁶. L'éthique du chercheur se manifeste dans ce travail à travers l'effort d'adaptation, de réflexivité, d'explicitation et des relativisations opérées. Elle relève aussi du

« [...] propre sens de la responsabilisation [du chercheur] en tant qu'ouvrier du traitement compréhensif des phénomènes du monde. De son engagement dans la construction et mise à disposition d'un savoir parmi d'autres dépend la validité de ses interventions scientifiques et sociales. L'insertion professionnelle du chercheur réside alors dans une double fonction 'scientifico-sociale'. Pour nous, accepter de travailler en sciences humaines implique en effet un investissement social». (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 39).

Concernant l'implication du chercheur, Philippe Blanchet (2000 : 43) met cependant en garde sur le fait qu'elle « [...] peut induire une perception très orientée des phénomènes⁹⁷ sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse)». C'est pourquoi, il m'a paru nécessaire dans ce chapitre d'explicitier ma posture, mes choix et mes intentions afin d'éviter les « glissements » idéologiques et de contribuer en quelque sorte à la réflexion autour de la construction de l'éthique du chercheur. En ce sens, Philippe Blanchet (2000 :91), que je rejoins ici, préfère parler d'une « implication active » qui se déploierait dans deux directions.

« Vers l'amont, dans une analyse de la relativité subjective de ses présupposés et points de vue scientifique, de citoyen, d'individu, etc. Vers l'aval, dans une orientation réfléchie de ses travaux et de son action sur le terrain, directe ou indirecte, volontaire ou involontaire, dans un retour vers les informateurs qui, tout en offrant leur savoir, ont souvent exprimé leurs difficultés et parfois appelé à l'aide».

⁹⁵ Certains pays mettent en place des conventions pour encadrer l'implication du chercheur (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008, par exemple).

⁹⁶ Par éthique, j'entends : « les principes d'orientation de la conduite humaine. Toute réflexion sur l'éthique vise à définir ce qui est bien (plus que ce qui est juste) , ce qu'il est souhaitable de faire, ou d'entreprendre, en tant qu'homme appartenant à une communauté ou à une société, ainsi que les dispositions psychologiques à mettre en œuvre pour lui permettre d'être opérante. À la différence de la morale (bien que les deux termes soient en fait synonymes : éthique renvoyant à l'*Ethos* grec, morale au *morales* latin), l'éthique n'est ni prescriptive ni impérative. Elle ne fournit aucune obligation de faire, elle ne comporte aucun 'impératif catégorique'. Elle nous conduit seulement à nous demander comment nous devons nous conduire pour remplir notre condition d'individu humain inséré dans une société précise » (ENRIQUEZ, 2001 : 302-303).

Dans le même sens, Paul Ricoeur définit le concept d'éthique par sa dimension téléologique et ontologique. L'éthique se rapporterait à un système de valeurs non pas imposé par une quelconque institution ou norme extérieure, mais serait intériorisée, dans une même visée d'« être ensemble » (RICOEUR, 1990 : 237-278).

⁹⁷ Note de l'auteur : On en a vu les dérives idéologiques dans certaines sociolinguistiques militantes, par exemple parmi les écoles catalanistes et occitanistes de sociolinguistique. Cf. mon compte-rendu de H. Boyer, *Langues et conflits*, dans les Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain, 18 1-2, 1992, p.212-213.

C'est donc dans cette première partie que j'ai décidé de rendre compte de mon degré d'implication sur le terrain et des biais qui en découle dans l'étude. Aussi, tous les séjours effectués dans le cadre de la thèse ont toujours fait l'objet de retours écrits auprès des participants (Ambassade et enseignants de français qui m'accueillaient) ainsi que du directeur de thèse. Je présente principalement les activités scientifiques effectuées sur le terrain et les avancées de la recherche. La régularité des contacts entre les participants m'a aussi été bénéfique et considérable pour pouvoir atteindre la confiance (chapitre 1-3.2.2) des acteurs du terrain, directement concernés par mon travail tout au long du processus de recherche. Cela m'a constamment obligée à expliciter et circonscrire mes démarches sur le terrain.

En dépit des précautions prises, je n'ai pu toutefois être à l'abri de commettre des impairs. L'implication, si éthique soit-elle, demeure somme toute arbitraire puisque, sur le terrain, le chercheur est quasiment seul juge de son action. Cette impression est d'autant plus palpable lorsque l'on se trouve sur un terrain éloigné, et où l'adaptabilité est fortement mise à l'épreuve (*cf. infra*)⁹⁸. Ce qui a été mon cas. Aussi, parmi les maladresses commises, je rappellerai un événement que j'ai vécu sur place. Je ferai ici allusion aux remontrances qui m'ont été faites de la part d'un chef de département de l'une des universités d'accueil parce que je ne l'avais pas prévenu de mes déplacements dans d'autres établissements malgré l'autorisation de mon directeur de thèse et les enseignants qui m'encadraient. Le fait de ne pas l'avoir prévenu était grave⁹⁹. À ces yeux, ma démarche ne lui paraissait « pas éthique » (*sic.*). Il s'agissait d'un manquement à la règle que j'ignorais. J'ai compris que ma présence en tant qu'« étrangère » dans une institution universitaire ukrainienne et ma démarche au sein de celle-ci pouvaient générer de sérieuses implications (au sens premier du terme) et, en contrepartie, remettre en cause l'utilité de mon travail. Cette expérience m'a beaucoup affectée. Comme le montre cet exemple, l'implication active ou l'implexité comporte bien des risques que le chercheur se doit de contourner de son mieux. Que l'ensemble des partenaires de la recherche s'expliquent, communiquent entre eux apparaît donc une démarche raisonnable et essentielle afin que la recherche sur le terrain soient menée dans les

⁹⁸ Un chercheur qui observe un milieu qu'il connaît bien peut ressentir à un degré moindre cette préoccupation éthique (cela ne signifie pas qu'elle disparaît pour autant).

⁹⁹ Il y a bien sûr d'autres raisons qui sont à prendre en considération dans cette situation (notamment la concurrence entre les établissements, etc.).

meilleures conditions. J'en ai également déduit que le chercheur comme ses interlocuteurs ne peuvent arriver à maîtriser tous les codes ni les subtilités d'interprétations. Sur le terrain, il est donc difficile pour le chercheur d'avoir la certitude de bien faire son travail. Sa mission le tient toujours en tension. Savoir être professionnel et diplomate dans un milieu qui n'est pas le sien, représente l'une des qualités majeures d'un chercheur, même cela n'est pas si évident.

4.2. Incertitudes et prises de risque

« [...] La connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » (MORIN, 2000 : 94).

La complexité du processus de recherche réside dans la prise en compte du tout à restituer sous la forme d'unité. En effet, dans un travail de recherche, il s'agit de produire une connaissance en prenant en considération une variété d'interprétations, issues de différentes disciplines (*cf. infra*). Le cheminement réflexif emprunté dans cette thèse ne peut donc pas se concevoir sans craintes ni turpitudes. Notons que cette attitude n'est pas admise dans une recherche quantitative à dominante hypothético-déductive (BLANCHET, 2000).

4.2.1. Instabilité des phénomènes observés

Les phénomènes sociaux évoluent en permanence. L'interprétation des phénomènes étudiés est donc « mouvante ». En effet, elle est tributaire des représentations des locuteurs qui se trouvent dans des contextes particuliers (BLANCHET, 2007 : 53). Par exemple, le travail de recherche mis en place en Master, portant sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans les classes spécialisées, n'a plus beaucoup de liens avec la réalité scolaire telle qu'elle se présente aujourd'hui, puisque les classes dites spécialisées en français alors observées ont perdu depuis, ce statut pour finalement prendre celui d'« écoles spécialisées en anglais »¹⁰⁰. De même pour la thèse, même en restant vigilante face

¹⁰⁰ Depuis 2009-2010, les classes spécialisées en français auprès desquelles j'avais enquêté ont toutes été effacées du réseau francophone (du moins celles sur lesquelles avait porté mon enquête), notamment en raison d'une volonté institutionnelle : l'Ambassade de France en Ukraine concentre son action sur les écoles bilingues et les directions des établissements scolaires se montrent plus favorables à renforcer le niveau d'anglais de leurs élèves (voir [E.Ind₁. Al.H. V₃]). Cette information m'a été confirmée par l'ACPF et les enseignants de ces ex-écoles spécialisées en français.

à l'actualité, en me tenant informée des évolutions du dispositif de rénovation de la formation en langues – cela a d'ailleurs inévitablement donné lieu à quelques recadrages jusqu'à la version finale de la thèse –, il demeure donc difficile d'être en phase en permanence avec le contexte étudié. À la manière d'un photographe, le chercheur est obligé de s'arrêter pour d'abord saisir un ou des événements à un moment donné puis, pour pouvoir les analyser. Ce décalage observé entre réel et production de connaissances est en partie dû à la dimension éphémère et fuyante des phénomènes sociaux étudiés et de « l'écriture différée » (LAPLANTINE, 2010 [1996] : 40) qu'implique l'activité de recherche.

L'autre fragilité de ce travail provient de la rareté des travaux ayant trait à l'enseignement-apprentissage du français dans les établissements d'enseignement supérieur en Ukraine. Cela m'a certes laissé la voie libre pour élaborer mon sujet mais j'ai dû aussi faire face à un vide informatif où tout était manifestement à construire. Mon travail aurait certainement eu une autre teneur et d'autres retombées si j'avais pu avoir accès à plus de sources bibliographiques dans ce domaine et s'il avait été le fruit d'une co-tutelle. Cela aurait pu effectivement faciliter mon approche du terrain. Afin de combler ces insuffisances, j'ai donc décidé de recourir à la consultation de travaux traitant dans son ensemble de la question de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à élargir mon champ de recherche. Jean-Claude Kaufmann (1996 : 30) rappelle à cet égard que « [t]out sujet a une infinité de liens transversaux avec d'autres sujets : il suffit de dégager ces liens pour pouvoir utiliser des données disponibles ».

Des obstacles d'ordre linguistique, interculturel, institutionnel, etc. ont également eu des conséquences sur la mise en œuvre de l'enquête ainsi que sur l'analyse. C'est pourquoi, pour renforcer ma compréhensibilité du contexte universitaire ukrainien et/ou vérifier certaines informations, j'ai été amenée à solliciter certains de mes informateurs tout au long de mon travail.

La force de la contingence des circonstances n'a pas été sans effet sur l'évolution de mon travail. En d'autres termes, la démarche interprétative convoquée ici vise davantage une quête de sens. Si elles ont pu constituer des épreuves, ces remises en question ont néanmoins été bénéfiques à l'avancement de mon travail.

4.2.2. « Le paradigme de l'imparfait »¹⁰¹

L'enjeu de ma recherche réside dans les dé-/re-constructions des perceptions de l'objet. On ne peut ainsi que souscrire à la conception suivante très bien formulée par Elatiana Razafimandimbimanana (2008 :147) :

« Cette conscience critique permet de gloser la pertinence des démarches scientifiques construites et réfléchies à partir de fragments d'un terrain. En corrélation avec cette idée d'incomplétude, le terme ' imparfait' est donc préféré à celui d'impureté', davantage lié aux mesures d'authenticité. L'imparfait recouvre en effet la double optique du non fini et du perfectible face à un objet situé. Que ce soit le terrain, le corpus ou la recherche, l'objet de réflexion critique est soumis aux relativisations qu'impose la prise en compte de sa complexité ».

Comme il a été rappelé plus haut, l'interprétation ne peut rendre compte d'une analyse exacte du réel.

« L'interprétation n'est pas une science exacte. Ce n'est toujours qu'une représentation qui ne peut être qu'approximative, dans le sens de 's'approchant'. Il est certainement utile de garder à la notion d'interprétation sa connotation d'essai de sens. Car cette connotation porte une humilité du travail d'analyse scientifique» (PAILLÉ, 2006 : 117).

Au chercheur de trouver les mots justes, d'expliciter et de préciser ses idées et questionnements. Cet effort d'explicitation, on l'aura compris, recouvre une lourde tâche dans le processus de recherche tant par l'exercice de style qu'elle impose que par l'effort incessant qu'elle provoque¹⁰². Dans le cadre d'une recherche qualitative, le chercheur est amené à reconnaître les manques de son travail et dévoile, une fois de plus, un souci d'honnêteté scientifique.

Se pose cependant la question de l'impact et la fiabilité d'une telle recherche. Pour y répondre, Philippe Blanchet (2011 :19) envisage trois principaux critères scientifiques qui permettraient de valider la scientificité d'une recherche qualitative à entrée empirico-inductive :

- «- leur *opérationnalité* (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités) ;
- leur *cohérence interne* (entre méthode, observables, analyses, interprétations...) ;
- leur *cohérence externe* (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) ;
- leur *discutabilité/ acceptabilité* (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs)».

¹⁰¹ Concept emprunté à Elatiana Razafimandimbimanana (2008 :146-148).

¹⁰² C'est cela qui caractérise l'objectivation telle que l'entendent Jean-Claude Kaufmann et Bernard Lahire cités plus haut.

Lever le voile sur les doutes et les craintes engage nécessairement à une prise de risque et de conscience volontaire de part du chercheur, qui par ailleurs, s'engage à renforcer la transparence de sa démarche. Cela empêche, à mon avis, de produire une recherche sclérosée et auto-suffisante.

Transition

Dans ce chapitre, j'ai voulu montrer que la recherche qualitative est une sorte matière vivante sujette à l'évolution, au changement. Cette remarque fait écho au propos de Jean-Claude Kaufman estimant que « [l]es concepts comme les hommes, ont un cycle de vie » (KAUFMANN, 1996 : 93). En effet, un projet scientifique qualitatif prend d'abord forme à travers la construction d'un appareil épistémométhodologique que seul le chercheur met au point afin d'anticiper son terrain d'étude et de mettre en place son protocole d'enquête. On serait ici tenté de dire que plus il existe de connexions et de croisements entre les méthodes, les théories et les épistémologies diverses, plus la recherche peut s'enrichir et se complexifier.

J'ai aussi souhaité rendre compte du fait qu'une production de connaissance n'est jamais créée de toutes pièces par le chercheur seul, mais qu'elle résulte d'échanges interpersonnels, d'expériences, de regards divers. Sans la participation active des étudiants, des enseignants et institutionnels durant et en dehors de mon travail de terrain, jamais mon projet n'aurait pu voir le jour. Intervention/implication ont été des composants clés de ma recherche qu'il me fallait expliciter.

La recherche est un exercice où les tâtonnements, les doutes sont permis. Les interdire reviendrait à contraindre l'acte de chercher et à prétendre que le chercheur a « la science infuse ». Pour continuer l'explicitation de mon cheminement de recherche, le chapitre suivant expose les caractéristiques du travail de terrain.

Chapitre 2. Élaboration de la recherche

Dans ce deuxième chapitre, il ne s'agira pas de livrer une simple énumération des procédés utilisés pour l'enquête de terrain mais de réfléchir sur leur fonction et l'amélioration de leur usage. Plusieurs notions, importantes à la mise en œuvre de l'enquête, seront également développées.

Après avoir délimiter quelques contours de la notion de « terrain », je présenterai les outils méthodologiques qui ont servi le corpus de recherche, les composants « scénographiques » et les conditions dans lesquelles l'enquête a été menée. Je porterai ensuite mon attention sur les rapports entretenus avec les participants de l'enquête. Enfin, j'aborderai le rôle de l'écriture dans ce travail.

1. Le terrain

« Le terrain [...] n'est pas un réservoir de 'faits' indiscutables que l'on recueille avec des instruments neutres, mais un lieu de confrontation, de stimulation du chercheur, de ses expériences quotidiennes, de ses convictions et de ses hypothèses, approche qui peut relativiser les questions de quantification et de représentativité d'échantillons (ce qui n'empêche pas de se nourrir de résultats de recherches effectuées selon d'autres approches, dont on peut entretenir une compétence 'passive' qui permet le dialogue et le débat scientifique) » (ROBILLARD, 2003 : 37).

L'objectif de mon propos dans cette section sera de dépasser l'antagonisme théorie *versus* terrain – conçu dans les recherches issues de la tradition hypothético-déductive – pour travailler la relation de la recherche scientifique au terrain, espace où se construit la signification des phénomènes sociaux.

1.1. Approche terminologique et notionnelle

La notion de terrain fait son apparition à la fin du XIXe siècle par les travaux de l'ethnologie, l'ethnographie, l'anthropologie et la sociologie. Ceux des anthropologues Boas Malinowski, Claude Lévi-Strauss ont particulièrement nourri la réflexion de cette notion dans la recherche en SHS (DOUCET, 2011: 85-87 ;

MONDADA, 1998 : 43-47 ; BEAUD, 1996 :230). Le terrain, traduit en anglais par « *field* », renvoie au lieu et à la démarche d'investigation des chercheurs.

« Les ethnologues désignent par le mot 'terrain' (*field*) là où ils se rendent pour observer la vie d'une société et recueillir sur elle des informations directement fournies par les intéressés eux-mêmes » (BONTE & IZARD, 2007 [1991] : 470).

C'est après la seconde guerre mondiale que l'enquête de terrain a été utilisée en France par l'équipe du sociologue, Georges Friedmann. Elle est ensuite devenue un outil marginalisé des dispositifs de recherche au profit d'enquêtes statistiques (BEAUD, 1996 : 229). Il faut attendre les années 60-70 avec l'émergence de la *Grounded Theory* ou « théorie ancrée » pour que soit réhabilitée la recherche de terrain en SHS. Ainsi,

« [...] la théorie ancrée contrebalance la procédure inductive d'élaboration de théorie par une validation, par ajustement constant avec le terrain, des catégories et hypothèses qui ont émergé de celui-ci ; elle suppose en ce sens une vigilance maintenue, une prudence exacerbée et une réflexivité entretenue, faute de glisser de façon invisible vers ce qui est justement fui, la vérification des théories existantes » (SOULET, 2010 [1967] : 13)¹⁰³.

Notons qu'à cette même période, la sociolinguistique s'intéressait également à ce lien recherche/terrain, avec les travaux de William Labov qui ont mis en évidence, par exemple, les problématiques relatives au « paradoxe de l'observateur ». C'est lors d'une enquête menée sur les variations phonologiques dans trois grands magasins new-yorkais que William Labov a constaté que la présence d'un observateur pouvait avoir des effets notables sur le comportement langagier des observés. Cela a ainsi soulevé la question de la neutralité du chercheur et de l'authenticité recherchée dans les réponses des enquêtés (AUGER, 1997 : 226 ; GADET, 2003).

La prise en compte des potentialités du terrain dans la recherche a donc permis de diversifier les modalités des approches scientifiques. Lorsque l'approche empirico-inductive fait son apparition, « [...] le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (KAUFMANN, 1996 :20). Il est effectivement bien plus qu'un support pour la recherche :

¹⁰³ Voir aussi GUILLEMETTE François, 2006, « L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? », dans *Recherches Qualitatives*, vol.26 (1), pp.32-50, <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>>, consulté le 22 juin 2011.

« le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où 'on apprend des choses'. 'Faire du terrain', c'est établir des relations personnelles avec des gens» (Agier cité par BLANCHET, 2011-c : 18).

Dès que le chercheur « fait du terrain », il ne fait pas qu'intervenir, il s'implique aux côtés des acteurs sociaux, comme nous venons de le voir. En cela, il ne peut mettre de côté son identité d'acteur social étant donné qu'il est au même titre que ceux qu'il observe, « socialement situé » (GADET, 2003 : 9). Mener une recherche de terrain consiste donc à

« [...] se pencher sur un terrain quel qu'il soit, c'est également être confronté à des problèmes auxquels les théories ne répondent pas et qui font évoluer ces dernières, c'est co-construire du sens avec les acteurs sur le terrain, c'est s'impliquer, en tant que chercheur » (LÉGLISE & *al.*, 2006 : 2).

Si le chercheur interroge des informateurs, leur rôle n'est pas passif : ils « co-opèrent » d'une certaine manière au processus de recherche.

« Reconnaître la spécificité d'un terrain, c'est avant tout se soucier de la qualité de relation avec les observés¹⁰⁴ (co-opération, enquêteur proche de la population observée, participation, écoute des enquêtés, et, dans la mesure du possible, informations quant aux objectifs de la recherche) » (GADET, 2003 : n.p) .

La co-opération est déterminée en fonction du degré d'investissement de chaque acteur social dans la recherche. L'anthropologue François Laplantine considère qu'une recherche de terrain n'est autre qu'une « l'interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie. C'est précisément cette rencontre qui mérite d'être appelée 'terrain' » (LAPLANTINE, 2010 [1996] :40). Recherche et terrain, chercheur et informateur ne sont donc plus à traiter séparément.

Penser le terrain revient à explorer « [...] tous les aspects de la recherche qui ont trait à l'observation et la collecte des données. Ainsi conçu, le terrain est omniprésent » (MAHMOUDIAN, 1998 : 7). Pour ma recherche, l'enquête a été l'instrument privilégié. Mettant en scène les interactions et obéissant aux objectifs de recherche précis, elle ne s'est pas improvisée. Il s'agit dans les paragraphes qui suivent de présenter le terrain de l'enquête ainsi que le protocole ayant servi à réaliser celle-ci.

¹⁰⁴ Note de l'auteure : Faute d'un mot français satisfaisant pour traduire “ *researched* ” (qui s'oppose à “ *researcher* ”), je généralise désormais “ observé ”, tout en lui attribuant un sens large, indépendant de la nature même de la démarche méthodologique (par exemple, d'une distinction entre “ observation ” et “ enquête ”), qui ne me semble pas décisive ici (voir Maurer 1999).

1.2. Préalables à l'investigation du terrain

« La préparation du terrain est en effet orientée autant vers le travail de recueil qui y sera effectué que vers l'opération d'exportation des objets, matériaux, données de l'espace du terrain vers un autre espace, celui du laboratoire, de la table de travail, de l'ordinateur, des écrits des chercheurs. Le terrain est ainsi pris entre deux phases du travail scientifique qui ont lieu ailleurs : phase de préparation et de mise en ordre en amont, phase d'extraction et d'exportation en aval [...] » (MONDADA, 1998 : 48).

Dans cette sous-section, je m'intéresserai aux caractéristiques et aux phases de travail en amont, relevant de la mise en place de l'enquête sur le terrain.

1.2.1. Un terrain choisi, circonscrit et construit

Le choix du terrain n'est pas détaché de l'intérêt du chercheur. Autrement dit, « 'Les terrains' ne sont pas des lieux objectifs et extérieurs au chercheur » (RAZAFIMANDIMBIMANA & *al.*, 2012 :33, voir aussi MONDADA, 1998 : 47). Pour conduire à bien cette recherche, tout en respectant les contraintes temporelles imposées, il me paraissait plus simple et pertinent de poursuivre mon travail de recherche de master. J'ai donc décidé de travailler sur un terrain connu où je pouvais bénéficier de facilités au plan théorique et relationnel. J'ai dû néanmoins délimiter l'espace à explorer. Mes premières préoccupations portaient sur le choix des établissements où l'enquête allait se dérouler, les moyens d'accès pour s'y rendre, la prise de contact avec les prochains interviewés, entre autres (RAZAFIMANDIMBIMANA & *al.*, 2012 :33).

- *Rappels*

Mon contact avec le terrain éducatif ukrainien date de mon premier stage FLE en 2006-2007. S'ensuit un bref séjour dans le cadre du master 2 en 2008 où j'avais mis en place des enquêtes dans les établissements scolaires dans lesquels j'étais antérieurement intervenue en tant qu'enseignante. En 2009, lors de ma première année de doctorat, c'est d'abord à l'Ambassade de France en Ukraine que je me suis adressée afin d'entrer en lien avec le réseau des enseignants de français des universités en Ukraine. J'ai été rapidement mise en relation avec l'Attaché de coopération pour le français de l'Ambassade de France en Ukraine (désormais ACPF) qui était alors en charge de mettre en place un réseau de travail entre les départements et filières de français langue étrangère entre l'Ukraine et la France. L'un des objectifs de cette mission consistait à amorcer une « rénovation » des

programmes de français. C'est en partant de ce projet institutionnel que j'ai pu préciser l'objet de mon étude en 2010. Après avoir fait part de mes intentions de recherche, l'ACPF m'a recommandé d'effectuer mon enquête auprès de deux universités participantes à cette opération. Ainsi ai-je pu circonscrire mon terrain de recherche. L'accès aux universités ukrainiennes a été facilité grâce à un acte officiel de contractualisation entre le laboratoire PREFics et deux départements de français d'accueil de deux villes d'une même région de l'ouest de l'Ukraine, ce qui a permis, par la même occasion, de légitimer ma présence dans les établissements et de garantir aux autorités académiques ukrainiennes le sérieux de mon travail de recherche.

- *Étapes*

Quatre étapes ont été déterminantes pour réaliser mon investigation.

1) L'apport financier a été possible grâce à la contribution du Collège Doctoral International de l'Université Européenne de Bretagne qui a couvert l'ensemble de mes besoins lors de mon séjour. D'autres propositions de financements avaient fait l'objet d'un dépôt de candidatures, tels que le programme Aires Culturelles de l'Université Rennes 2 ou encore l'aide à la mobilité de Rennes Métropole. Une co-tutelle avait été par ailleurs envisagée mais n'a pas abouti, faute de temps.

2) La phase de documentation en amont a été utile à la construction de l'appareil méthodologique et épistémologique afin de penser l'objectif et la conduite de mon enquête.

3) L'élaboration d'un planning et d'un répertoire de lieux, de personnes, m'a permis d'éviter de perdre du temps une fois sur place. Une première prise de contact avec certains enseignants a été établie à distance (par écrit et par téléphone) pour expliciter brièvement ma mission au sein des universités.

4) La réalisation du protocole d'enquête a guidé ma démarche sur le terrain.

La présentation de ces étapes est nécessaire dans la mesure où celles-ci font partie intégrante de la mise en œuvre de ma recherche.

1.2.2. Le protocole d'enquête

L'élaboration du protocole d'investigation constitue une étape cruciale. Il s'agit d'être en cohérence « avec la situation de recherche dans son contexte, le contexte qui caractérise l'objet d'étude et l'hypothèse ou le faisceau d'hypothèse » afin de

pouvoir mener l'analyse dans « une perspective de compréhension impliquée » (CHARDENET, 2010 : 44).

Partie avec un minimum d'informations sur les deux universités qui avaient accepté de signer la convention, j'ai découvert les réalités du terrain une fois sur place. J'ai été d'abord étonnée du faible nombre d'enseignants et d'étudiants en français, sachant qu'il y avait eu dans une des deux universités des démarches initiées en 2007 pour entreprendre la rénovation de l'enseignement du français¹⁰⁵.

Par crainte d'obtenir des réponses assez similaires parmi les informateurs et d'être limitée à un nombre restreint de questionnaires et d'entretiens, j'ai donc décidé d'étendre mon enquête à d'autres établissements d'enseignement supérieur dans cette région. Cette décision a été bien sûr validée par le directeur de thèse. Grâce aux contacts plus ou moins privés des enseignants de ces universités, j'ai pu finalement rencontrer des enseignants et chefs de départements d'autres établissements¹⁰⁶. De cette manière, j'espérais m'assurer d'une variété de réponses et alimenter mon analyse interprétative.

Sur le terrain, il s'agissait d'abord de me familiariser avec le contexte universitaire. Je m'accorderai aussi avec Pierre Paillé (2006 :112) qui écrit ceci:

« [...] l'expérience du terrain passe par le corps et par les sens. Une interprétation issue du contact avec le terrain ne peut pas faire abstraction du ressenti-en-situation, du caractère multidimensionnel de l'observation, de l'accumulation d'indices, d'intuitions, voire de convictions ».

S'est ensuivie la rédaction du protocole d'enquête. Cela a permis de clarifier et de planifier les objectifs de la démarche de terrain. En fait, il s'agissait plutôt d'élaborer un « plan détaillé d'investigation » (BLANCHET, 1997 [1991] : 156). Simultanément, en révélant les conditions d'enquête, les pistes de réflexion de la

¹⁰⁵ En 2008, j'avais eu l'occasion de m'entretenir avec l'ACPF alors en charge du projet. Il m'avait confié à ce sujet qu'il espérait une augmentation des étudiants de français dans cette université dans les années à venir (voir chapitre 6).

¹⁰⁶ Je précise que cette démarche n'était prévue dans mon protocole. Mais mon intervention dans d'autres établissements n'a pas été sans susciter quelque « malentendu bureaucratique », ce qui a valu une remise en cause quant la continuation de mon projet de recherche. Par ailleurs, cette mésaventure, qui s'est finalement résolue, m'a permis d'« expérimenter » d'une certaine manière l'altérité à travers la confrontation de deux cultures académiques, éducatives sensiblement différentes et de devoir, malgré cela, « composer avec », en rectifiant ma conduite et tolérant celle de l'Autre (voir chapitre 1- 4.1)

recherche ont évolué (ALAMI & *al.*, 2009 : 79). Ensuite, j'ai dû rédiger une grille de questions.

Une fois le protocole entièrement conçu et validé, je me suis attelée à la mise en œuvre de l'enquête auprès d'informateurs. Cela suppose d'accomplir plusieurs tâches : convenir d'une date et lieu de l'enquête, d'explicitier les consignes, de prévenir les enseignants, etc. À cet effet, trois procédés d'enquête ont été expérimentés, à savoir les entretiens *face-to-face* , les entretiens en groupe et les questionnaires (chapitre 1-2.2). J'insiste sur cette dimension expérimentale car je suis consciente qu'il n'existe pas de méthode applicable, « prête à l'emploi » mais plutôt des méthodes aux principes « (re)combinables » et « (ré)adaptables » pour une recherche contextualisée élaborée « sur mesure » (PEIGNÉ, 2010 : 121). Pendant la période de l'enquête, chaque situation s'est révélée unique et variable en son genre (par les enquêtés, le matériel, l'environnement, etc.).

« Enquêter sur le terrain, c'est savoir se mettre au diapason avec d'autres corps avec lesquels interagir et co-agir, et trouver sa place, moyennant des formes d'usage, de routine et d'habitude, et souvent de tact- cette faculté d'appréciation de la pertinence et de la convenance de manières de faire en situation » (CEFAI dans PAILLÉ, 2006 :33).

L'accent dans l'enquête a été mis sur les discours des étudiants, des enseignants et des acteurs institutionnels (chapitre 2-3). Si le terrain constitue un réseau d'interactions et donc d'intersubjectivités (*cf. supra*), il ne faut omettre qu'il est à circonscrire dans une spatialisation et une temporalité singulières. En d'autres termes, « [...] la relation avec le terrain se construit ainsi dans une tension entre dématérialisation et ancrage terrestre [...] » (RAZAFIMANDIMBIMANA & *al.*, 2012 : 34). Les éléments spatiaux et temporels de l'enquête montrent que le terrain n'est pas « déjà-là » mais qu'il se construit au moment de la rencontre des acteurs sociaux (chercheur et informateurs).

Après avoir énoncé les différents procédés intégrés à la recherche et constituant l'enquête, la section suivante sera consacrée à l'explicitation de ces derniers.

2. L'enquête

L'enquête a été réalisée en 2010, lors d'un séjour de recherche d'une durée de cinq mois. J'étais alors « en immersion » dans le contexte universitaire dans une région de l'ouest de l'Ukraine. Il s'agit ici de détailler les modalités de l'enquête et les biais méthodologiques identifiés lors de la mise en place des questionnaires et entretiens.

2.1. Méthodologie d'enquête

L'enquête articule des informations du micro-contexte (pratiques d'enseignement et d'apprentissage, relations entre les différents acteurs, etc.) et du macrocontexte (relatives au contexte sociolinguistique, culturel, social, éducatif, institutionnel, politique et économique). La prise en compte de ces deux niveaux suppose une démarche « intégrée », « en sablier », comme l'explique Philippe Blanchet (2000 : 40-41) :

« On aura toujours avantage à procéder selon cette méthode intégrée, qui se vérifie par le fait que, sur un cas donné, on travaille toujours d'abord par observation participante, puis ensuite seulement par enquêtes semi-directives et directives ouvrant sur des échantillons plus larges (accompagnées d'investigations documentaires sur le contexte global, historique, culturel, etc.) et des traitements statistiques, avant d'en tirer une synthèse interprétative ou de projeter une transférabilité [...] La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative ».

Dans les questionnaires ou dans les entretiens, le micro-contextes et macro-contextes sont intimement liés. Les enquêtés ont pu donner des informations objectives (en s'exprimant avec des phrases impersonnelles du type : « les cours commencent à neuf heures », en relatant des faits historiques...) et livrer leur point de vue sur tel ou tel sujet abordé (« je pense que nous pouvons changer ce système »...) (BEAUD, 1996 : 241). Les enseignants et les étudiants sont les mieux placés pour parler des réalités de la situation du français en Ukraine, leurs témoignages m'étaient donc précieux. De cette manière, j'ai pu recouper, vérifier certaines informations dont je disposais issus de statistiques, rapports institutionnels ou articles scientifiques.

J'ai veillé également à ce que le questionnement des entretiens et questionnaires soit relativement souple. Ainsi plusieurs formes ont été favorisées:

semi-directif et directif. L'enquête n'a pas été conçue en fonction d'un modèle quantitatif ou qualitatif. Les deux approches ont été sollicitées. Le tableau de Nicole Berthier (2010 [1998] : 22) est intéressant en ce qu'il rappelle les particularités de ces deux approches:

Étude qualitative	versus	Étude quantitative
- approche intensive		- approche extensive
- structuration minimum		- structuration maximum
- entretien ouvert sur un thème		- questionnaire standardisé
- pas de questions préparées		- questions préparées
- libre expression de l'enquêté		- questions imposées à l'enquêté
- nombre réduit d'enquêtés		- grand nombre d'enquêtés

Tableau 3 Types d'enquêtes (BERTHIER, 2010 [1998] : 28)

Il ne s'agissait pas de mettre en place une technique d'enquête mais de penser une stratégie discursive qui puisse mobiliser la réflexivité des enquêtés et obtenir des réponses suffisamment étoffées pour pouvoir analyser leur contenu.

Plusieurs techniques d'enquête ont donc été convoquées en vue de mieux comprendre le sens donné aux pratiques et discours des enquêtés. Certains chercheurs reconnaissent qu'opérer de cette façon en empruntant plusieurs démarches de recueil d'observables est bénéfique pour l'analyse interprétative (MUCHIELLI, 2004 [1996] ; GOHIER, 2004 ; POURTOIS & DESMET, 1997 [1988] ; etc.). Cette méthode est ce que d'aucuns nomment « triangulation » (POURTOIS & DESMET, 1997 [1988] : 50-55 et KAUFMANN, 1996 : 29-31). Il s'agit en fait d'«une technique de recueil d'observables permettant de croiser différentes formes de recueil afin de pallier les risques d'un manque de données pertinentes, d'un cadrage trop restreint ne permettant pas la compréhension globale d'une situation » (BELIN, 2007 : 547).

Traitons maintenant les deux procédés qui ont servi à l'investigation, à savoir l'entretien et le questionnaire.

2.1.1. Entretiens

L'entretien est une « production d'un discours *in situ*. C'est en cela qu'il est une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information» (BLANCHET & GOTMAN, 2005 : 17). L'intérêt de cette technique

d'enquête est d'« [...] établir un autre type de contact et [de] sortir des canaux conventionnels d'information sur l'objet de recherche » (*op.cit.*: 21).

Deux types d'entretiens ont été entrepris sur le terrain : l'entretien individuel ou *face-to-face* et l'entretien collectif ou *focus group*¹⁰⁷. Au total, 31 entretiens ont été réalisés grâce à la participation volontaire des étudiants et des enseignants en français de cinq établissements d'enseignement supérieur. Pour des raisons pratiques et/ou techniques, tout le corpus n'a pu être exploité : seuls 23 entretiens ont été retenus pour l'entretien.

Types d'entretiens, enquêtés et langues lors de l'enregistrement	Nombre d'entretiens effectués sur le terrain	Nombre d'entretiens retenus pour l'analyse après sélection
Entretiens collectifs avec des étudiants de L1 et L2, tous niveaux d'études (en ukrainien)	13	9 (seulement les étudiants des établissements d'accueil engagés dans la rénovation de leur formation initiale)
Entretiens individuels avec des étudiantes en français L1 (en français)	5	4
Entretiens individuels avec les enseignants (en français, russe, ukrainien)	10	
Entretiens individuels avec des acteurs institutionnels (en français, ukrainien)		3
Participants à l'entretien collectif	44	32
Participants à l'entretien individuel	15	14

Tableau 4 Entretiens

Le recours à ces entretiens visait à diversifier les réponses et les modes d'interactions. À la différence de l'entretien individuel, l'entretien collectif se passe en groupe et facilite la circulation de la parole entre les enquêtés.

« L'entretien collectif a surtout pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle. Il permet de multiplier le nombre d'enquêtés et d'élargir l'éventail des réponses recueillies ; en bref, de gagner du temps et de l'argent. Cette méthode contribue à réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement (il suffit qu'un participant, plus bavard, commence à divulguer ses impressions personnelles pour que les autres y soient entraînés) et elle facilite le travail de remémoration (l'échange des souvenirs et des perceptions opère comme un déclencheur.). Finalement la dimension collective n'est jamais prise en compte pour elle-même. Elle est même désignée comme principal inconvénient de la méthode : la dynamique du groupe et les interactions entre participants sont

¹⁰⁷ Jusqu'alors, je n'avais jamais expérimenté ce type d'entretien. Je reviens sur cette appellation plus bas.

Avec les étudiants, ces entretiens ont permis de

- stimuler les échanges des étudiants peu habitués à ce genre de prise de contact ;
- révéler plus naturellement et authentiquement les propos et jugements des enquêtés dans la mesure où est restitué un espace social et interactif propice aux interventions spontanées des participants;
- dégager des raisonnements contradictoires ou unanimes par l'interaction,
- rassembler un certain nombre d'étudiants (groupe au profil relativement similaire : âge, niveau d'étude...) et accélérer le rythme de l'enquête.

Les entretiens individuels se sont déroulés avec quelques étudiants – en raison de leur indisponibilité à être présents lors des entretiens en groupe – et avec tous les enseignants. Il aurait été, me semble-t-il, difficile de mettre en place un entretien collectif avec ces derniers étant donné les relations interpersonnelles parfois concurrentielles voire conflictuelles qu'une telle réunion aurait causé. En outre, l'influence de certains enseignants de par leur statut, leur investissement et leur expérience professionnels supérieure à d'autres aurait probablement biaisé la discussion. Le risque de laisser aux enseignants plus expérimentés le monopole de la parole aurait pu être défavorable aux enseignants novices qui n'auraient pas osé probablement s'exprimer.

Bien que la méthode de l'entretien collectif soit pertinente, les interactions, au sein des groupes formés arbitrairement, ont néanmoins eu tendance à être « contenues » (excepté quelques-uns, [E.C₉.Et. V₂ ; U₂] ; [E.C₆.Et. V₁ ; U₁] par exemple). Il faut préciser que dans le cadre de mon enquête, les entretiens en présence de plusieurs étudiants n'étaient pas vraiment des « entretiens collectifs » dans la mesure où j'ai suivi le même mode de fonctionnement que pour l'entretien individuel. Un entretien collectif se présente différemment. En effet, il ressemble plutôt à une discussion de groupe autour d'un thème centré (*focused*) sur le vécu des participants (DUSCHENE & HAEGEL, 2008 [2004] :11). L'utilisation des supports (vidéo, picturaux...) peut aussi être un prétexte à la discussion. Dans cette situation, l'enquêteur est beaucoup plus effacé que dans l'entretien individuel et joue plutôt un rôle de modérateur dans les échanges. Ainsi, dans mon cas, il serait plus idoine de désigner les entretiens passés sous l'appellation d'« entretiens *en* groupe »

et non d'« entretiens collectifs » puisque ce dernier désigne une approche bien spécifique. Approche que je n'ai pas tout à fait développer dans mon enquête. Une recherche documentée plus approfondie en amont sur les modalités de l'entretien collectif aurait été bénéfique. Car durant les entretiens passés avec les étudiants, mon intention était d'interroger avant tout le plus grand nombre d'étudiants pour obtenir plus d'informations. Il s'agissait finalement de répondre à une exigence plus quantitative que qualitative.

La dimension « vivante » de l'entretien (en groupe et individuel) a également conduit à devoir gérer quelques impondérables, tels que :

- les interventions régulières et intempestives de personnes extérieures qui ont parfois été contraintes à écourter l'échange parce qu'elles devaient aller en cours, ou encore l'intervention de cet enseignant, présent dans la même salle (faute de place), pour corriger son étudiante :

[E.Ind₄.Et.F; V₂. U₂]

20. (I.Ind₄.Et.F): je veux faire mes études euh/

21. (I.Ind₆.P.H) : **recommencer! recommencer tes études!**

22. (I.Ind₄.Et.F): euh oui euh!

- la perte de quelques entretiens enregistrés suite à une manipulation erronée de l'appareil enregistreur. C'est pourquoi, certains entretiens n'ont pu être restitués dans leur intégralité ;
- l'usage parfois strict de la grille d'entretien a pu rendre la tâche d'enquête fastidieuse (BEAUD, 1996 : 240). Plusieurs raisons peuvent expliquer ma démarche: le fait que la plupart des étudiants participent pour la première fois à un questionnaire de recherche;
- mon expérience encore novice dans la conduite d'enquête ;
- le temps manquant à la recherche documentaire sur l'enquête en amont ;
- mes compétences linguistiques limitées du fait que j'intervenais dans la langue des informateurs. Cela a ralenti le rythme de l'entretien en raison de questions mal formulées ou incomprises.

En dépit des glissements et aléas survenus durant le déroulement de l'enquête, les entretiens ont néanmoins permis d'accéder aux représentations, aux identités des enquêtés à travers la mise en mots de leur trajectoire personnelle, familiale, scolaire, universitaire, sociale et professionnelle (le cas échéant).

« Celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations : en s'engageant, il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement. L'entretien compréhensif constitue une sorte de situation expérimentale » (KAUFMANN, 1996 : 60-61).

Aussi ai-je voulu mettre en avant les interactions entre les enquêtés¹⁰⁸. La parole de l'enquêté était au centre de l'échange. J'ai ainsi tenté conserver une position en retrait et attentive.

« Par l'entretien, le chercheur se présente comme un miroir pour l'acteur mais avec des effets variant très fortement en fonction du degré de directivité. Moins l'entretien est directif et plus l'acteur participe à la production du sens, tant dans la forme, les associations d'idées, que dans le fond, le contenu du discours » (JUAN, 1999 :106-107).

Pour cet exercice, l'entretien non-directif paraissait le plus adéquat car de cette manière,

« l'intervieweur au lieu de se retrancher dans la non intervention ou derrière le texte rédigé de ses questions, est un interlocuteur à part entière : à savoir que –s'il n'abandonne pas son rôle : c'est lui qui pose les questions- il participe activement à la production de la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux, comme dans toute conversation. Par cette dimension, l'entretien voit son caractère formel diminué, sans pour autant se confondre avec une conversation : l'enquêteur a pour visée non de parler mais de faire parler ; il subordonne sa parole à la parole de l'autre et à l'écoute minutieuse qu'il en fait » (BRES, 1999 : 68).

La forme de l'entretien m'a offert la possibilité de « tester » plusieurs stratégies énonciatives. Afin de dégager les représentations sociales/individuelles des interviewés, j'ai préféré passer par des questions moins directes en évitant d'entrée les questions assez générales de type : « que représente pour vous la langue et la culture françaises ? ». Mes questions étaient plutôt orientées sur le quotidien et les expériences d'apprentissage des étudiants. De ce fait, les enquêtés pouvaient recourir à des discours circulants mais aussi à leur vécu personnel. L'extrait suivant montre justement qu'en interrogeant l'étudiant sur ses intérêts et expériences, il paraissait plus facile pour lui de témoigner de ses compétences langagières et de ses représentations sociolinguistiques en les reliant à un contexte précis.

[E.C4.Et. V₁; U₁]

32. (I₂.Et.H): c'est assez dur pour moi de parler de l'emploi du temps. parce que j'ai perdu l'habitude. je reviens du Canada. c'était un programme d'échanges. c'est-à-dire que/

33. (E): ah ! il n'y a pas longtemps?...

¹⁰⁸ Je reviendrai sur la fonction de l'interaction plus en détail au chapitre 2-3.2.1.

34. (I₂.Et.H): oui. je suis revenu du Canada samedi.
 35. (I_{ensemble}): (*rires*)
 36. (E): ah ! d'accord! et qu'est-ce que tu as appris là-bas?
 37. (I₂.Et.H): j'ai appris l'anglais! (*rires*)
 38. (E): il y avait du français non?
 39. (I₂.Et.H): il y avait des gens qui venaient du Québec. mais avec mon niveau de français je ne pouvais pas beaucoup parler avec eux. j'ai eu des cours de français seulement pendant un an. mais c'est dû au fait qu'on a pas assez de connaissances en français. on apprend le français français.
 40. (E): (*rires*)
 41. (I₂.Et.H): mais le français canadien c'est autre chose! il y a une prononciation différente et de l'argot. en plus il faut pas oublier qu'il faut communiquer avec les jeunes. leur langage n'est pas standard. ce n'est pas quelque chose facile à apprendre. il faut comprendre chaque mot et toutes les nuances de son sens. parce que sinon tu comprendras pas celui qui parle.
 42. (E): pourquoi tu ne voulais pas parler français avec les gens là-bas? tu apprends le français!
 43. (I₂.Et.H): ah! <?> bonjour! ça va bien?
 44. (I_{ensemble}): (*rires*)
 45. (I₂.Et.H): et c'est tout!
 46. (E): vous ne savez seulement dire ça? non!
 47. (I₂.Et.H) : c'est parce qu'on apprend que seulement depuis un an. l'anglais me vient plus rapidement. il faut franchir la barrière quand tu passes à l'autre langue.

S'il m'importait de m'appuyer sur les expériences quotidiennes des étudiants, cela ne m'a pas empêché toutefois de passer par des questions plus formelles et ouvertes telles que : « que pensez-vous l'enseignement et l'apprentissage du français ? », « estimez-vous que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue sont importants ? », etc.

Ensuite, à partir des réponses de l'ensemble des enquêtés, il s'agissait d'analyser la matière discursive (BARDIN, 2007 : 48)¹⁰⁹, c'est-à-dire les « discours en interaction » (KERBRAT-ORECCHINI, 2005). Cela m'a ainsi permis d' « entrer dans le sens » (PAILLÉ, 2006 :117), de répondre en partie aux besoins de la recherche. Alain Blanchet (1997 [1991] : 160) souligne à juste titre que « l'heuristique de cet outil [l'entretien] le rend irremplaçable pour étudier bon nombre de faits, savoirs individuels et sociaux, véhiculés par le discours »..

En complément des entretiens, un questionnaire a été mis en place pour vérifier, confirmer ou infirmer certaines réponses déployées dans les entretiens.

¹⁰⁹ Précisons que le dépouillement des réponses s'est basé sur la technique d'analyse du contenu (BARDIN, 2007 ; MUCHIELLI, 1994 [1974]). Le traitement des questions fermées a été facilité en réécrivant les items dans les cases du tableur ; les questions ouvertes ont fait objet d'un recodage thématiques conçu par équivalences (BULOT, 2011: 165) en proposant des catégories qui sont issues d'une interprétation des réponses et en les généralisant à l'ensemble de celles-ci afin de créer une classification adaptée.

2.1.2. Questionnaires

Le questionnaire est un moyen qui « permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative » (BOUKOUS dans CALVET & DUMONT, 1999 :15).

« Le questionnaire est le sas entre l'enquêteur et l'enquêté, ce qui mène à (et engendre) cette parole. Il est en fait, dans sa globalité incluant les réponses, une coproduction. Le discours de l'enquêté ne prend forme que par les catégories sémantiques du chercheur, mais ces dernières dépendent du sens commun dont l'enquêté est le colporteur » (JUAN, 1999 :149).

Deux séries de questionnaires ont été distribuées en fonction du public abordé (Annexes 1.1 et 1.2): un questionnaire directif, composé de 21 questions dédié aux étudiants. Il est divisé en trois parties : « Vous », « Langues », « Apprentissage ». La première partie visait à d'identifier quelques caractéristiques personnelles. La deuxième partie du questionnaire contenait des questions fermées, la troisième, des questions plus ouvertes. Les étudiants avaient la possibilité de s'exprimer librement dans un espace consacré à cet effet après chaque question (rubrique « Autre ») ou à la fin du questionnaire.

Les questions étaient conçues pour dégager un aperçu global des pratiques langagières et éducatives ; pour déceler la place du français dans le répertoire verbal des enquêtés et pour détecter les besoins, attentes des usagers de l'Université. En fonction des publics interrogés, deux séries de questionnaires ont été distribuées: l'une pour les étudiants, l'autre pour les enseignants. Quelques questions communes demeurent cependant communes (notamment celles portant sur l'usage des langues).

- *Le questionnaire étudiant*

Le questionnaire a été élaboré en deux temps. Tout d'abord, une pré-enquête a été réalisée un mois avant, auprès de quatorze étudiants, ayant l'anglais comme L1. Cette pré-enquête devait «[...] déterminer 'sur quoi' interroger » (BERTHIER, 2010 [1998] : 91). Une simulation des résultats a permis de vérifier et d'effectuer des modifications nécessaires concernant la formulation des items susceptibles d'être peu explicites pour l'informateur; la structure interne du questionnaire (effets de halo, ordre des questions...); la dynamique discursive (longueur, durée...). Ce contrôle semblait nécessaire afin de réduire les artefacts de construction et de restreindre les effets négatifs du questionnement (ABRIC, 1999 :53). Les retouches apportées

relevaient principalement de la mise en forme après m'être rendue compte que les étudiants, rarement interrogés, n'avaient que très sommairement développé leurs réponses. C'est pour cette raison que j'ai dû préciser quelques questions (exemple : la question n°5 et la seconde partie du questionnaire portant sur l'apprentissage). Le questionnaire a ensuite été distribué dans sa version finale en mars 2010.

Sur les 228 questionnaires qui ont été retournés par les étudiants en français (L1, L2 et L3) de cinq établissements, seuls 127 questionnaires ont été retenus. Compte tenu de l'ampleur du travail que représentait le dépouillement des réponses et ayant constaté des tendances similaires d'un établissement à un autre, j'ai finalement décidé de ne m'appuyer que sur les informations données par les répondants des deux établissements qui s'inscrivent dans le programme de rénovation de l'enseignement du français.

Le parti pris d'avoir laissé la liberté aux étudiants de répondre dans la langue de leur choix a permis de les décharger de toute contrainte linguistique qui aurait pu les acculer à ne pas répondre ou à restreindre le développement de leurs réponses.

De plus, bien que ma traduction en ukrainien ait été soumise à correction auprès d'Ukrainiens francophones afin d'assurer l'intelligibilité des questions, un contre-sens (involontaire) s'est glissé dans la traduction en ukrainien à la question n°19. Ce problème constaté lors du dépouillement a sanctionné le traitement des réponses à cette question.

- *Le questionnaire enseignant*

Un questionnaire semi-directif a été distribué lors d'un séminaire sur la rénovation du programme de français (partie 3) auprès des 39 enseignants venus de plusieurs régions d'Ukraine. Toutes les conditions n'étaient malheureusement pas réunies pour laisser le temps nécessaire aux enseignants de me remettre les questionnaires. Seuls 25 enseignants m'ont rendu leur questionnaire et 16 ont été traités (le reste étant inexploitable ou n'ayant pas été suffisamment rempli). Certains enseignants n'avaient pas pu me rendre le questionnaire dans les délais mais m'avaient promis de me faire parvenir leur questionnaire par d'autres moyens (Internet, courrier, intermédiaires). Malgré mes relances, je n'ai eu aucun retour de la part de ces enseignants depuis ce jour. Paradoxalement, les enseignants des deux

universités qui m'ont accueillie, présents à ce séminaire, ne m'ont pas retourné ce questionnaire, excepté une enseignante.

Après un dépouillement assez fastidieux de ces deux série de questionnaires, je me suis rendue compte, hélas tardivement, que la composition (contenu et mise en forme) était difficile à décrypter et que les questions paraissaient trop générales, mal formulées et, finalement, très peu axées sur l'enseignement du français. Sans doute était-ce en raison des objectifs très vagues envisagés au début de l'enquête. Cette impression est aussi liée à l'affinement de l'observation au fil de mon séjour et à la (re)précision des thématiques abordées dans mon travail de recherches. Ce n'est seulement après le dépouillement des résultats, que j'ai mis au point un autre questionnaire qui, à mon avis, apparaît plus en adéquation avec mon sujet et serait susceptible de mieux répondre à mes questionnements (Annexe 5).

- *Autres tentatives*

Parallèlement à mon enquête dans ces établissements, j'avais essayé de joindre le service de l'éducation de l'UNESCO à Kyïv, la Délégation européenne à Kyïv ainsi que la seule responsable en charge de l'enseignement des langues étrangères au Ministère de l'Éducation ukrainien, mais l'approche ne s'est pas concrétisée¹¹⁰.

Les entretiens et questionnaires ont été réalisés à la suite d'une période d'observations des pratiques effectives en cours de français et d'autres « langues étrangères ». Cette approche « observatoire » constitue une étape importante dans la procédure de l'enquête. Il s'agissait de rencontrer les acteurs, de se familiariser à l'environnement de travail, de décrire leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage en vue de confirmer ou infirmer certaines hypothèses de recherche et de vérifier la correspondance ou non des pratiques déclarées durant les entretiens et questionnaires.

¹¹⁰ L'ACPF avait tenté de contacter cette personne du Ministère de l'Éducation avec laquelle l'Ambassade est amenée à travailler parfois, afin de m'obtenir une entrevue, sans résultat. Dans les deux autres institutions citées, l'ACPF n'avait à ce moment pas de référents.

2.1.3. Phase observatoire

L'observation des cours de langues est une étape déterminante dans la conduite d'une recherche qualitative. Durant cette période, ma présence n'est pas passée inaperçue étant donné les nombreuses sollicitations des observés à mon égard et mon implication dans certaines activités. Certains enseignants m'interpellaient pour vérifier ou obtenir une information liée à la culture, la langue (Annexe 4.4) et il m'est aussi arrivé de remplacer au « pied-levé » des enseignants lors d'une séance parce qu'ils devaient vaquer à des tâches administratives urgentes (cela s'est présenté à deux-trois reprises). Dans d'autres cas où la séance que je devais assurée était convenue préalablement avec les enseignants, ces derniers pouvaient se trouver dans la salle et observaient, à leur tour, mon intervention puis, livraient leurs commentaires à la fin de ma prestation. On pourra donc qualifier cette activité d'observation de « participante ».

« L'observation participante peut prendre une forme plus active ou plus passive selon le niveau d'implication de l'observateur relativement aux événements et aux points de vue des sujets » (LESSARD-HEBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2000 1997 : 102).

L'observation n'a pas été sans effets sur les acteurs observés et le chercheur observant. C'est ce qui caractérise le « paradoxe de l'observateur », explicité plus haut. L'activité d'observation est effectivement susceptible de modifier les comportements de certains observés, ce qui peut mettre en cause, d'une certaine manière, l'authenticité des phénomènes observables. On notera également qu'observer un cours à l'université est une opération délicate car les enseignants, seuls en classe, peuvent se sentir « inspectés » ou évalués.

Mon rôle d'observatrice consistait à me tenir à l'écart dans la salle et à noter les pratiques et les interactions visibles. J'ai procédé à ces observations à l'aide d'une grille où j'indiquais le temps auquel les actions se sont déroulées en guise de repérage, les activités effectuées durant le cours, quelques interactions susceptibles d'être pertinentes pour l'analyse (Annexe 4). Néanmoins, l'observation demeure partielle et superficielle puisque l'observation ne permet de saisir qu'une partie des pratiques observées.

« [...] les observations des pratiques du travail de l'enseignant ne constituent que la surface de son activité professionnelle. Il est nécessaire de prendre en compte ce que Clot (2000) nomme le réel de l'activité, c'est-à-dire non seulement les éléments observables, mais aussi les aspects descriptibles de cette activité : tout ce que l'enseignant a imaginé, interprété, espéré, mis en place, ce qui ne s'est pas réalisé, ce qui a été contrarié... Cette dimension invisible du travail enseignant

fournit pourtant des éléments qui rendent compte de l'ensemble de son activité professionnelle où la dimension cognitive prend une place centrale bien que faiblement visible » (PIOT, 2008 :99)

Dans ce sens, l'observation est une activité sélective qui se focalise uniquement sur quelques éléments, inscrits dans la grille d'observation du chercheur ne tient compte de toutes les activités ayant lieu durant le cours. En effet, la grille d'observation a été pensée selon un système de filtrage et de catégorisation des éléments à observer (MASSONNAT, 2000 [1987] : 64-76)¹¹¹.

De plus, l'observation n'est pas neutre dans la mesure où l'observateur ne peut se défaire de son ancrage social, culturel, etc. dans l'exercice interprétatif des actions qu'il observe. C'est ce qu'explique ici Geneviève de Salins :

« Mais l'observateur étant lui-même, la plupart du temps, un acteur social du groupe étudié, il est fort probable qu'il observe son objet d'investigation avec 'une paire de lunettes culturelles' qui risque de fausser sa perception. Même si l'observateur participant est bien préparé à saisir un 'sens' aux interactions qu'il observe, il est indispensable qu'il ne s'en tienne pas à ses propres inférences ni à ses hypothèses personnelle. Il lui faut des outils de recherche qui permettent une vérification et une évaluation de ses observations » (SALINS, 1992 : 14).

Ainsi, au sein des cinq établissements d'enseignement supérieur, j'ai pu observer dix-huit cours de français pour tous niveaux (didactique, grammaire, pratiques orale/écrite, civilisation, français des affaires, entre autres) ; six observations se sont déroulées dans d'autres cours de langues (cinq d'anglais et un d'allemand). Cela m'a ainsi permis d'obtenir un panorama des pratiques enseignantes en langues étrangères et de repérer notamment si de grandes différences existent dans la formation initiale entre les langues étrangères enseignées¹¹².

- *Autres observations*

D'autres types d'observations personnelles « brutes », comme celles prises

¹¹¹ Afin d'éviter la perte certaines informations pouvant se révéler *a posteriori* importantes, les observations s'accompagnent dans la plupart des cas, d'enregistrement du cours (disponible sur le CD, à la fin de la thèse). Grâce à l'enregistrement, j'ai pu compléter au besoin la grille après observation. En revanche, la qualité sonore n'était pas forcément très bonne. Notons aussi qu'une enseignante avait refusé que son cours soit enregistré sous prétexte qu'elle ne souhaitait pas divulguer « sa méthode » (*sic.*) (voir [E.Ind₁.P.F; V₂. U₅]).

¹¹² L'apprentissage du français en tant que spécialité est intégrée dans le cursus des langues au même titre qu'une autre langue. Les étudiants inscrits en langues étrangères apprennent obligatoirement deux langues étrangères. J'apporte des précisions sur l'organisation de la formation initiale en langues dans la troisième partie de ce travail.

« à la volée » lors d'interactions avec les informateurs dans un cadre informel, doivent être prises en compte. La diversité des modes observatoires s'inscrit, donc, dans une perspective dialogique et de problématisation afin de valoriser différents points de vue et contextes interne/externe de l'observation, entre autres.

L'enquête est un lieu où parole et regard sont prégnants mais où les éléments environnants peuvent aussi exercer une part d'influence sur la situation de l'enquête.

2.2. Éléments contextuels

On distinguera ici le contexte de la situation de l'enquête. Le contexte se rapporte aux éléments de l'environnement, constitutifs de la situation qui met en interaction les acteurs.

« L'expérience de l'enquête prouve qu'un entretien approfondi ne prend ses véritablement que dans un 'contexte', en fonction du lieu et du moment de l'entretien. La situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien » (BEAUD, 1996 : 236).

Autre élément susceptible d'avoir des incidences sur la situation d'enquête, les outils mobilisés.

2.2.1. Outils mobilisés

« la relation au terrain de recherche peut-être caractérisée par l'immersion physico-intellectuelle du chercheur et par la nature des outils qui seront déployés pour le recueil de données » (BELIN, 2007 : 544).

La réalisation des entretiens a nécessité plusieurs techniques. Quels ont été leurs apports et leurs limites dans la mise en œuvre de la recherche sur le terrain ?

- *Usage du dictaphone*

Malgré la mise en confiance établie avant de commencer l'entretien, j'ai remarqué que la présence de l'enregistreur a pu renforcer l'inhibition chez certains enquêtés, concentrés sur les réponses qu'ils devaient apporter. À l'inverse sans enregistreur, les enquêtés pouvaient tenir des propos plus libres. Une étudiante avec laquelle j'avais pu m'entretenir (sans enregistreur) dans un cadre moins formel, hors université, avant la date de l'entretien, avait montré plus d'émotions et d'engagement dans son discours lorsqu'elle a commencé à évoquer son expérience d'étudiante, de

l'université. Le jour de l'entretien enregistré, l'enquêtée semblait plus retenue (voir [E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]). J'appuierai ici l'idée de Pierre Paillé (2006 :118) pour qui les témoignages *off record* paraissent plus « vrais ».

Hormis les problèmes techniques rencontrés lors de l'enquête, l'arrêt de l'enregistreur a parfois été volontaire à la demande des enquêtés : certains souhaitant livrer des précisions *off record*. Ces témoignages confidentiels n'apparaissent pas dans les enregistrements renvoient essentiellement aux relations interpersonnelles entre enseignants ou entre étudiants et enseignants, aux jugements portés les uns sur les autres.

- *Usage de supports*

Dans le souci de mener une interaction dynamique, tout en suivant la logique de l'enchaînement des questions et de susciter la « réflexivité didactique »¹¹³ notamment chez les enseignants. Ainsi, m'est-il arrivé de présenter à ces derniers des manuels récents d'édition française, par exemple :

[E.Ind₃.P.F; V₂; U₄]

355. (E): est-ce que vous connaissez ces manuels? (*montrant des manuels FOS d'édition française empruntés à U₂*) c'est ce que j'ai pris à l'université.

(I.Ind₃.P.F): non je ne les connais pas. bibliothèque « Hachette » je connais bien parce que j'ai beaucoup de livres. chez moi. mais ce livre? je ne connais pas. je ne / je ne/ parce que c'est le livre pour débutants? (*elle feuillette le livre*)

[...]

359. (I.Ind₃.P.F): c'est vraiment intéressant. oui. [...]

[...]

365. (I.Ind₃.P.F): c'est bien de trouver en France une personne par exemple ou l'université qui/ qui pourra nous présenter même quelques livres / quelques livres. parce que nous avons des livres français. oui. mais c'est intéressant pour les livres les plus neufs!

À l'inverse, une enseignante a présenté spontanément les créations réalisées par ses étudiants et les manuels utilisés avec lesquels elle travaille en cours, témoignant ainsi de son investissement pédagogique (voir [E.Ind₈.P.F ; V₂ ; U₂]).

2.2.2. Paramètres spatio-temporels

L'entretien se construit dans un espace et un temps donné. La métaphore du

¹¹³ Selon Fred Dervin (2007: 88-89), cela reviendrait à mener une « réflexion dans l'action » et « sur l'action ».

théâtre du psychologue Alain Blanchet (1997 [1991]:147) rend compte l'interdépendance de la situation de l'entretien au temps et à l'espace. Ainsi, je m'y référerai pour introduire chacun des points suivants.

- *Gestion du temps*

« La programmation temporelle définit la tranche horaire de l'entretien et notamment la façon dont l'entretien s'inscrit dans la séquence des actions quotidiennes des acteurs. L'influence de ce moment d'insertion temporelle de l'entretien dans la quotidienneté s'exerce par la contamination du discours par les représentations et actions précédentes. La prégnance de ce facteur dépend de la capacité des partenaires à abstraire des situations précédentes. » (BLANCHET, 1997 [1991] : 147).

J'ai limité le temps de l'entretien à une vingtaine de minutes afin de ne pas occuper le temps de l'enquêté souvent engagé dans d'autres activités¹¹⁴. Cela n'a cependant pas empêché les informateurs qui, enthousiastes, avaient la possibilité d'interagir plus longtemps, comme en témoigne l'extrait avec ces étudiantes de quatrième année :

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

334. (E): (*rires*) bien. je pense qu'on va arrêter là. merci beaucoup!/
335. (I₄.Et.F): quoi? c'est tout déjà?

336. (E): tu veux encore dire quelque chose?

337. (I_{plusieurs}): (*rires*)

338. (I₄.Et.F): ah oui !

339. (E): dis-nous alors!

340. (I₄.Et.F): mais je ne sais pas sur quoi je peux parler! (*rires*)

341. (E): parce que les questions/

342. (I₂.Et.F): on peut travailler par soi-même et avoir des résultats!

Par l'enquête, plusieurs espaces temporels peuvent être distingués : le temps de l'enquêté, le temps de l'enquêtrice. L'entretien crée un espace temporel où se rejoignent ces participants.

¹¹⁴ Sur l'autorisation des enseignants, les étudiants étaient interrogés sur le temps de cours, et parfois sur leur temps libre. Les enseignants, eux, m'ont accordé un temps pour l'entretien sur leur période d'intercours ou à la fin de leur journée.

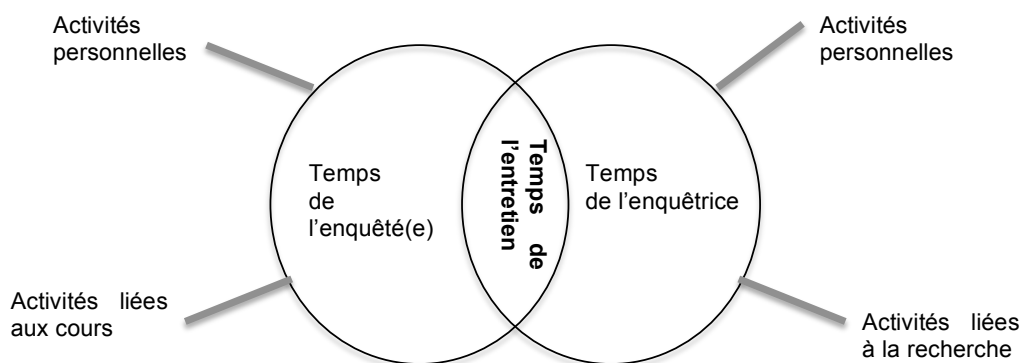


Figure 11 Temporalités de l'entretien

- *Gestion de l'espace*

« La scène est caractérisée par la définition des lieux (le décor et ses significations sociales), et la configuration des places (les positions occupées par les partenaires de l'entretien) » (BLANCHET, 1997[1991] :147).

Pour des raisons d'ordre pragmatique, les entretiens se sont déroulés dans les locaux des universités. Ces derniers ne sont pas des endroits neutres mais plutôt familiers pour les enquêtés, associés à leur lieu d'apprentissage. Seul un entretien initialement prévu avec trois étudiantes n'a pas pu avoir lieu comme convenu : l'une des étudiantes avait pu se libérer à la date prévue tandis que les deux autres attendues se sont décommandées à la dernière minute. C'est pourquoi cet entretien a eu lieu à mon domicile.

Même si les entretiens se sont passés dans des espaces différents, cela n'a pas influencé sur la conduite et le contenu des entretiens. Néanmoins, l'occupation de l'espace par les informateurs dans le cadre des entretiens en groupe pouvait jouer un rôle dans le déroulement des interactions. J'ai remarqué des résultats différents selon la disposition en cercle ou en rang des informateurs : la première favorisait sensiblement mieux la circulation de la parole entre les informateurs. Cela permettait, d'une part, une meilleure réception du son et, d'autre part, de ne pas se trouver dans une position frontale entre l'enquêté et l'enquêtrice. Dans une telle configuration, les enquêtés avaient tendance à attendre les questions.

Parmi les facteurs extérieurs susceptibles de perturber le déroulement de l'enquête, j'ai remarqué que la présence ou l'absence d'enregistreur a pu amener les enquêtés à changer la teneur de leurs réponses.

Après avoir circonscrit la situation de l'enquête, voyons quels avantages et

inconvenients ont pu ressortir de cette expérience d'enquêtrice sur le terrain.

2.3. Bilan de l'expérience d'enquête : limites et savoir-faire acquis

Nonobstant toute la circonspection portée à la mise en place de l'enquête, je n'ai pas échappé aux aléas des circonstances. Cela m'a ainsi forcée à devoir trouver des manœuvres stratégiques pour surmonter ces difficultés.

- *Contraintes*

La mise en œuvre de l'enquête n'est pas simple pour plusieurs raisons :

- l'artefact de la démarche : posture ambivalente de l'enquêteur et de l'enquêté jouant sur la sympathie, l'empathie, la mise en confiance, etc. ;
- la distance des acteurs pouvant se traduire par une participation « passive » des enquêtés (par timidité, déstabilisation, etc.), voire par une démotivation qui se manifeste par un sentiment de lassitude des enquêtés comme de l'enquêtrice ;
- la confrontation à divers problèmes d'ordre technique, interpersonnel, temporel, etc.

De plus, même si mon projet de recherche n'était pas subordonné à une commande institutionnelle, je ne me suis pas engagée à étendre mon investigation à d'autres régions de l'Ukraine. J'admets a posteriori que cela aurait été bénéfique à mon analyse. Mais, trois contraintes majeures d'ordre pragmatique justifient cette absence:

- le temps imparti pour mettre en place l'enquête (avec tout ce que cela suppose : protocole, constitution d'un réseau, démarches administratives, etc. Certains projets, comme les enquêtes qui devaient être menées auprès de l'Alliance française locale, ont été abandonnés faute de temps) ;
- la distance entre les villes ;
- la tenue du budget.

- *Avantages*

En dépit de ces problèmes rencontrés liés au contexte de la recherche, cette expérience d'enquête a été intéressante en ce qu'elle a contribué au développement de certains savoir-faire :

- savoir tenir le rôle du médiateur entre l'ensemble des informateurs,
- savoir négocier les modalités du déroulement de l'enquête,

- savoir mettre en place des stratégies pour remédier aux incidents langagiers, techniques ...
- savoir organiser une quantité de données,
- savoir communiquer et diffuser les résultats, etc.

Les incidents rencontrés sur le terrain m'ont aussi amenée à ajuster en permanence le cadre de mon enquête et à relativiser la situation. En effet, il faut admettre qu' «[...] en sciences humaines, la quantité des variables est telle qu'il est pratiquement impossible de les contrôler toutes car cela entraînerait des combinaisons infinies et des observations en nombre considérable» (POURTOIS & DESMET, 1997 [1988] :157). Ainsi, au moment d'analyser les observables, je me suis retrouvée dans l'impossibilité d'exploiter la masse d'information que je devais traiter (*cf. supra*), compte tenu du délai imposé. C'est pourquoi, j'ai dû resserrer mon étude sur les implications des acteurs des établissements d'enseignement supérieur participant à la refonte de l'enseignement du français. Bien sûr, l'échantillon limité ne permet pas d'envisager cette enquête comme représentative de la population étudiante et enseignante de tous les établissements d'enseignement supérieur en Ukraine. De plus, comme je l'ai déjà souligné, en analysant les observables, j'ai dû opérer une sélection. Je rejoindrai ici Jean-Claude Kaufmann (1996 :18) qui montre qu'aucune interprétation ne peut être définitive.

« [...] tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée».

L'enquête a ainsi conduit à relativiser et à rendre compte de la complexité du travail de terrain. Détours ou demi-tours, glissements, failles, doutes font partie intégrante du processus de recherche. Marielle Rispail (2011 :177) appelle justement au « droit de ne pas savoir » et, j'ajouterai, au droit à l'erreur :

« Je revendique l'empirisme des brodeuses¹¹⁵, le droit de ne pas savoir où je vais parfois, le guidage 'au feeling', avec le garde-fou des données, rester collé-e au corpus, au dit, pendu au souffle du locuteur, rester dans l'humble posture de celui qui décrit et comprend, met au jour des fonctionnements ».

Enfin, cette enquête n'aurait pu aboutir sans la participation volontaire des

¹¹⁵ Note de l'auteure : Détaillé dans la synthèse écrite pour mon Habilitation à Diriger des Recherches, *Plurilinguismes, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues*, Université Rennes 2, dir. Ph. Blanchet, 2005.

informateurs. Ce sera l'objet de la troisième section.

3. Les informateurs

Je viens de d'expliquer l'usage des procédés techniques d'investigation du terrain. Nous avons pu constater qu'il n'était pas possible de passer à côté de l'implication des participants à l'enquête.

Dans cette section, il s'agira justement de s'attarder sur le rôle des enquêtés, en étudiant la relation entre le chercheur et l'informateur. Car il faut rappeler que c'est de cette rencontre qu'est facilitée l'entrée « dans le sens de l'Autre » (PAILLÉ, 2006 :117).

3.1. Qui sont-ils ?

Les personnes sollicitées pour l'enquête ont collaboré à différents niveaux : pendant l'entretien à l'université, pour la majorité, mais parfois les échanges ont pu être prolongés hors des murs de l'établissement, en *off record*, dans un cadre plus informel¹¹⁶. Plusieurs informateurs occupant différentes fonctions sociales au sein de l'Université ont donc été sollicités pour l'enquête :

Informateurs	Nombre par entretien	Nombre par questionnaires
Étudiants	36	127
Enseignants	10 (dont un enseignant retraité)	15
Responsable de chaire	1	2
Directrice d'Alliance Française	1	-
ACPF	1	-

Figure 12 Rôle et nombre d'informateurs

J'approfondirai au chapitre 6 le profil de chacun d'entre eux. Pour l'heure, il

¹¹⁶ Dans ce cadre dit informel, j'inclus également les acteurs extérieurs à l'enquête. Ces informateurs que je considère d'« indirects » ou de « secondaires » ne sont pas intégrés au processus d'enquête. En revanche, ils ont déjà pu intervenir ou étayer certains points de vue développés dans les entretiens. Tout au long de mes séjours en Ukraine, j'ai pu remarquer l'importance des discours sur les langues avec différents interlocuteurs rencontrés. Le fait d'être considérée comme « étrangère » parlant ukrainien et menant des recherches sur l'enseignement-apprentissage en Ukraine était aussi prétexte à un échange au sujet des langues (Voir Annexe 6.3). L'analyse, cependant, donne priorité aux propos des enquêtés « directs » ou directement impliqués dans le processus d'enquête.

s'agit de caractériser la relation enquêteur-enquêtés. Cette question apparaît déterminante dans le cadre d'une recherche qualitative, utilisant le moyen de l'entretien, où les « interprétations sont co-produites conjointement par l'enquêteur et l'enquêté » (MONDADA, 1998 : 59). Effectivement, comme François Laplantine (2010 [1999] :126) j'estime qu'« il n'y a de connaissance, et tout particulièrement de connaissance scientifique, qu'à partir d'un travail de mise en relation [...] ».

3.2. Entrée en relation

« Les conditions d'établissements de la relation d'enquête sont essentielles si l'on veut objectiver la relation enquêteur/enquêté et comprendre le déroulement de l'entretien. On peut dire, sans exagérer que les premiers moments de la rencontre sont stratégiques : ils marquent un climat, une 'atmosphère' dans laquelle se déroulera ensuite l'entretien » (BEAUD, 1996 : 238).

L'intervention sur le terrain dépend entre autres de la qualité de la relation enquêteur-enquêtés. Je m'intéresserai ici à la dimension interactionnelle de la démarche et à la relation de confiance qui se déploie en filigrane entre les participants de l'enquête.

3.2.1. Interaction, interactivité

La nature de la relation enquêteur-enquêté est avant tout interactionnelle du fait qu'elle repose sur une activité langagière. Avant de s'intéresser à la manifestation de l'interactivité dans l'enquête, définissons ce qu'est une interaction¹¹⁷.

- *Interaction*

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme 'une rencontre' pouvant aussi convenir » (Goffman cité dans KERBRAT-ORECCHINI, 2005 :15).

Catherine Kerbrat-Orecchioni va plus loin en démontrant que l'interaction n'est pas seulement envisagée dans l'engagement physique et verbal des locuteurs mais recouvre différentes formes virtuelles (ou non) et englobe plusieurs éléments

¹¹⁷ J'entends par interaction l'élément fondateur de l'interactivité.

verbaux (ou non)¹¹⁸, de telle sorte que l'échange se définisse comme « multimodal » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 30). Il y a interaction dès qu'il y a une rencontre entre des personnes, une implication des interactants dans l'activité langagière (y compris le chercheur) et une réciprocité des échanges régulée par une sorte de « contrat de communication », d'après Alain Blanchet (2000 [1987] : 95)¹¹⁹. En effet, l'entretien, et a fortiori l'enquête, est un espace négocié où s'instaurent des règles et stratégies implicites et / ou explicites entre les partenaires impliqués (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 96 ; BLANCHET, 1997 [1991] : 148 et 158-159).

- *Une interactivité (presque) contrôlée*

Comme il a été énoncé plus haut, l'entretien, tel qu'il est conçu dans ce travail, est un domaine où la parole est mise en scène. Dans ce cadre, le chercheur se doit d'être attentif et disposé à accueillir le discours de son informateur. Je souscris ainsi à l'idée de Pierre Paillé (2006 :18) :

« Une prise de parole reposant sur des conditions particulières de construction de cette parole, de validité optimalement recherchée, [...] commence par le respect de la parole qui nous est donnée par toutes celles et tous ceux qui nous permettent d'avoir accès à leur réalité ».

L'entreprise interactionnelle qui se joue dans l'entretien est à la fois formelle et informelle. D'une part, elle est formelle car l'enquêteur met en place un cadre qui s'articule en trois grandes étapes :

- l'**introduction** où il est question de se présenter et d'expliquer les objectifs et les conditions de l'entretien ;
- l'**entretien** se déroule par un jeu de questions/réponses. L'enquêteur intervient volontairement le moins possible, il prend des notes, enregistre, dirige l'interaction ;
- la **clôture** de l'interaction par l'annonce de la fin de l'entretien et des remerciements.

De plus, on peut donc dire que l'entretien représente une situation langagière « contrôlée ». En effet, le style de langage utilisé se distingue d'une conversation normale. Durant mes interventions auprès des enquêtés, j'ai veillé à utiliser un langage simple, cordial et à instaurer un climat détendu et de confiance (*cf. infra*) afin de contourner la distance que pouvait induire une telle rencontre. Outre la présence de l'enregistreur qui pouvait amener l'enquêté à modifier son propos, l'enquêté a pu

¹¹⁸ Voir la modélisation de la communication de Philippe Blanchet (BLANCHET, 2000 :101).

¹¹⁹ Voir aussi LAPLANTINE, 2010 [1999] : 62-63 et GADET, 2003 :8.

« vouloir prendre de la hauteur, à livrer un ‘témoignage’ à portée générale, d’un ‘bon niveau’, en ajustant ainsi à ce qu’ils perçoivent être les attentes de l’enquêteur » (BEAUD, 1996 : 242). C’est de cette manière que l’enquêtée ci-dessous est intervenue, c’est-à-dire en tenant un propos impersonnel :

[E.C7.Et. V₂ ; U₂]

102. (I₂.Et.F): je dirai aussi qu’à l’Alliance on propose une approche générale de la culture des traditions françaises. avec le lexique courant. alors qu’ici on voit comment on peut devenir enseignant. on apprend à enseigner. c’est un peu plus. avec un objectif professionnel...

Soulignons que cette tendance à l’objectivité n’était pas prégnante dans les discours des enquêtés ni voulue. Au contraire, j’insistais pour que les entretiens soient plus personnels, subjectifs. En revanche, cela était moins évident dans les questionnaires où les points de vue des informateurs étaient moins sollicités et les réponses impersonnelles (cf. *infra*).

Les interactions s’organisaient ensuite plus ou moins librement¹²⁰, entraînant des chevauchements, des reprises d’un mot, des coupures, etc. La succession des échanges paraissaient assez flexible dans la mesure où la bi- voire multi-latéralité est inhérente à une conversation entre plusieurs personnes (ABRIC, 1999 : 21). Cette dimension était particulièrement saillante dans les entretiens menés en groupe avec les étudiants. Cet exercice était ainsi marqué par une spontanéité relative. Relative parce que l’élaboration de l’entretien demeure une action anticipée, calculée, dans la forme et dans contenu des questions (DEMAZIÈRE, 2008: 31 ; BLANCHET, 1997 [1991]: 159). L’entretien s’adresse à l’enquêté et est dirigé par l’enquêteur, le seul à poser des questions. À ce sujet, Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon (1998 [1977] : 6) considèrent ceci :

« Les discours qui constituent la ‘matière première’ de l’enquête ne sont pas spontanés ; ils ne sont pas produits dans un vide social qui en garantirait l’objectivité. Ils ont été obtenus dans une situation très particulière d’interaction sociale, situation structurée en grande partie, mais pas uniquement, par la relation qui s’établit entre l’enquêteur et l’enquêté ».

Dans ce sens,

« La situation d’enquête est paradoxale. Elle est plus pauvre que les échanges quotidiens, car elle se doit d’assumer la même signification pour tous les participants. Ces derniers, à leur tour, sont amenés à réfléchir dans un contexte peu familier, sur des thèmes qui ne sont pas nécessairement importants pour eux,

¹²⁰ Sachant qu’il s’agissait en tant qu’enquêtrice de jouer aussi le rôle de modérateur dans la discussion.

et en opérant des choix entre des réponses préfabriquées et parfois mal assorties à leur manière de penser. Pour ces mêmes raisons, toutefois, la situation d'enquête est en un certain sens plus riche, plus féconde que les échanges quotidiens. On ne peut répondre à une question sans comprendre la signification. Les individus ont inévitablement conduits à remédier au caractère quelque peu artificiel de la situation créée par l'enquêteur. Ils mettent ainsi en œuvre des activités cognitives qui confèrent du sens à cette situation » (LORENZI-CIOLDI, 1997 : 7-8).

Interrogeons-nous maintenant sur la façon dont les participants se sont engagés à l'interaction.

- *L'engagement des interactants*

Stéphane Beaud rappelle que dans le cadre de l'enquête de terrain la neutralité n'existe pas :

« L'art du sociologue réside dans sa capacité à s'adapter à la situation, à la personne, et à susciter sa sympathie. La 'neutralité' de l'enquêteur est donc un leurre méthodologique qui a partie liée avec une certaine forme d'idéologie professionnelle (de sociologues) car elle permet d'exhiber le principe de 'neutralité axiologique', totem protecteur et emblème d'identification de la discipline, brandie à l'occasion contre les sociologues qui ne la respecteraient pas » (BEAUD, 1996 : 245).

Si l'entretien semi-directif place les enquêtés au centre du processus, il n'exclut pas le chercheur qui, en tant que metteur en scène. L'investissement du chercheur est même déterminant pour la réussite de l'entretien. Face à son informateur, il est préférable que le chercheur soit bienveillant à l'égard des enquêtés, de l'ensemble des personnes rencontrées et qu'il mette de côté ses préjugés, veille à la manière de s'exprimer, tienne compte du moment et le lieu où se déroule son intervention, etc. La bonne conduite de l'enquête relève donc, en partie, de l'attitude responsable du chercheur (*cf. supra*). De cette manière, le « paradoxe de l'observateur » peut être dépassé. Il s'agit désormais d'appréhender autrement la relation enquêteur/enquêté. Comme nous l'avons vu, l'entretien est une activité où différentes subjectivités entrent en contact et où l'informateur et le chercheur sont inéluctablement impliqués en tant qu'acteurs sociaux dans le processus d'enquête.

« Le chercheur qualitatif est pour sa part redevable des opérations de collecte, d'analyse et d'interprétation de sa recherche. Il est redevable, donc il est et doit être responsable. Il y a là un engagement de la personne, intellectuel et éthique, et une dimension humaine forte » (PAILLÉ, 2006 : 119).

D'autant plus que l'enquêteur

« ne cesse d'être 'actif (et acteur) ne serait-ce que par son comportement non verbal de face-à-face : par des mimiques d'approbation, d'étonnement, de compassion, d'effacement. Bref, l'enquêteur dispose d'une palette de moyens verbaux et non verbaux pour gérer la distance et la proximité avec l'enquêté » (BEAUD, 1996 : 244).

L'autre condition à la réussite de l'entretien est la « considération mutuelle » (PAILLÉ, 2006 :118). Cela se traduirait par la recherche d'une sorte d'équilibre relationnel. La relation enquêteur/enquêté s'inscrit donc dans une réciprocité entre le chercheur et l'enquêté. La confiance s'avère donc être l'une des clés qui conduit « au recueil d'un matériau suffisamment riche pour être interprété » (BEAUD, 1996 : 244).

3.2.2. Mise en confiance

« Car il y a dans la confiance qu'un être humain porte à un autre une valeur morale aussi haute que dans le fait de ne pas décevoir cette confiance ; et cette valeur est peut-être même encore plus libre et plus méritoire, car lorsqu'on nous fait confiance, nous sommes presque engagés par un jugement porté sur nous par avance, et il faut déjà être positivement mauvais pour le décevoir ; mais la confiance se 'donne' ; on ne peut pas exiger qu'on nous l'accorde comme nous exigeons de ne pas être déçus, une fois qu'elle a été accordée» (Simmel¹²¹ dans WATIER, 1996 :189).

Comme il a été montré plus haut (chapitre 2-2.1.3), avant le lancement de l'enquête, un temps d'observation a été nécessaire à l'adaptation à l'environnement universitaire mais aussi aux interlocuteurs susceptibles d'être interrogés. Cette phase observatoire a ainsi permis d'établir une première prise de contact avec les enquêtés puis de ménager un terrain de confiance avec eux.

En tant que personne « extérieure » à l'intérieur de l'« appareil universitaire » et en tant qu'observatrice des cours de français, ma présence a pu être déstabilisante pour les enquêtés et les gestionnaires de l'institution qui m'ont d'ailleurs assigné une étiquette d'« invitée étrangère » et ont pu se positionner favorablement ou non à mon intervention (ALAMI-DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2009 : 77-78). Une mise en confiance était nécessaire afin de réduire ou de déjouer les rapports de forces pouvant s'immiscer dans la relation entre la chercheuse et les informateurs. En effet, mon travail ne s'est pas borné à observer la manière dont parlaient les étudiants mais à élargir mon observation à l'ensemble du fonctionnement de l'institution et des politiques universitaires. C'est aussi là que se situe l'ambiguïté de mon travail sur le terrain. Il pouvait paraître, en effet, impertinent voire inconvenant aux yeux d'une administration appliquant des principes historiquement ancrés et peu remis en cause (chapitre 4). Envers certains interlocuteurs, la mise en confiance s'avérait plus de l'ordre d'une stratégie que d'une

¹²¹ Note de l'auteure : *Secret et sociétés secrètes*, Circé, Strasbourg, 1991, p.69.

démarche naturelle. Cela n'a pas empêché que certains informateurs expriment une certaine méfiance et émettent quelques doutes face à la pertinence de mon étude. Pour illustrer ce propos, je m'appuierai sur deux exemples. D'abord, la méfiance dont il est question a été perceptible lorsqu'une enseignante d'un institut (à savoir [E.Ind₃.P.F; V₂; U₄])¹²² m'a prévenue que ma présence requerrait l'aval d'un haut responsable de cet établissement sans quoi son poste d'enseignante pouvait être mis en péril. Ensuite, il m'est aussi arrivé de devoir remettre à la responsable d'une filière de français toutes les grilles d'entretien et les questionnaires traduits en ukrainien pour qu'elle les transmette à un institut de recherche en sociologie de l'université. Elle m'avait expliqué que cette démarche visait à contrôler la conformité des questions de mon enquête. Je n'ai jamais rencontré les personnes de cet institut missionnées pour vérifier mes questionnaires et aucun contrat ou compte-rendu ne m'a été présenté. Je ne sais ce qu'il est advenu de mon travail (probablement rien). Ces deux expériences m'ont paru d'abord déconcertantes dans la mesure où je n'avais pas été mise au courant de toutes les règles académiques liées à mon travail de recherche sur le terrain. C'est là que je me suis rendue compte qu'un contrat de recherche (voir RAZAFIMANDIMBIMANA, 2008) adapté établissant clairement les tâches, les droits et les devoirs de chacune des parties (chercheur - établissements d'accueil - université de rattachement) aurait pu permettre d'éviter quelques contraintes et mauvaises surprises.

Malgré cela, la confiance avec la plupart des enquêtés s'est établie plus naturellement dans la mesure où la relation s'est inscrite dans le long terme. Les séances d'observations ont notamment permis de nouer les premiers contacts avec les enquêtés (BEAUD, 1996). Outre la mise en scène imposée par le rôle d'enquêtrice (BEAUD, 1996 : 244), le rire, semblait un indicateur fiable de confiance. Comme le note Jean-Claude Kaufmann : « l'humour et la décontraction sont des armes si utiles : ils permettent de briser l'esprit de sérieux tout en continuant à travailler sérieusement » (KAUFMANN, 1996 : 62). Le rire dans l'entretien revêt plusieurs fonctions. Il peut, certes, s'avérer libérateur ou, au contraire, révéler un malaise, accompagner un implicite, etc. selon le contexte énonciatif dans lequel il intervient. Dans tous les cas, il est informatif. Le passage suivant, nous pouvons

¹²² Cet institut était par ailleurs en concurrence avec une des universités d'accueil, acceptant la « rénovation ». Cette information m'est parvenue que bien plus tard.

interpréter le rire comme marque d'ironie. Ce type de rire est suggéré par cette enseignante évoquant alors les difficultés matérielles qu'elle rencontre quotidiennement. La signification de son rire est de toute façon assez équivoque :

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

261. (I.Ind₈.P.F): [...] tout le monde à Internet. donc ils [les étudiants] peuvent écouter les textes. les dialogues chez eux. c'est aussi un gain de temps. puisqu'ici nous avons très peu de temps. et là il faut que je trouve un appareil que je l'allume. et puis parfois il y a des salles où il n'y a même pas de prises! (*rires*) vous voyez maintenant c'est bien car tous n'ont pas Internet mais tous savent s'en servir. et ils peuvent écouter.

Ma connaissance de l'Ukraine, et mon « savoir communiquer » en langues ukrainienne et russe ont pu favoriser une certaine aisance et complicité avec les enquêtés. Mon intervention en plusieurs langues a permis ainsi de ne pas contraindre les enquêtés à ne s'exprimer qu'en une seule langue¹²³.

« [...] choisir une posture face à l'hétérogénéité linguistique, c'est déclarer ou non que l'on reconnaît un ensemble de pratiques, de caractéristiques comme support identitaire, comme marqueur d'une certaine tonalité d'interaction, etc. C'est plus encore: c'est reconnaître l'ordre social global sous-jacent à cette répartition en catégories de ressources linguistiques » (ROBILLARD, 2008-a: 41).

Néanmoins, le fait de communiquer dans la(les) langue(s) de l'Autre a ravivé en moi un sentiment d'insécurité linguistique. Le fait d'éprouver de l'insécurité linguistique a permis de relativiser le statut du chercheur vis-à-vis de l'enquêté, de ressentir une certaine empathie à l'égard des enquêtés à travers leurs rapports aux langues (chapitre 3-1.2.4). Aussi en dévoilant mon niveau d'apprenante en ukrainien, j'ai pu « rompre avec la hiérarchie » (KAUFMANN, 1996 : 47), en renversant le statut « supérieur » du chercheur. L'extrait suivant montre justement que les rapports enquêté-enquêtrice changent. L'étudiante prend ici une position de correctrice dès je me suis retrouvée en état de « vulnérabilité linguistique »¹²⁴.

[E.C5.Et. V₂ ; U₁]

54. (E) : tu n'es pas Italienne [italjanka] (*hésitation*).

55. (I₃.Et.F): Italienne [italijka] (*elle corrige ma prononciation*).

56. (E): Italienne [italijka].

57. (I₃.Et.F): Italienne [italjanka]. c'est en russe. mais Italienne [italijka]. c'est en ukrainien.

¹²³ On peut relever de nombreux cas d'alternances codiques (intra-, inter ou extra-phrastiques) dans les entretiens (exemple : [E.Ind₉.P.F. V₂ ; U₂])

¹²⁴ À diverses reprises, au cours des entretiens, j'ai été amenée à demander aux informateurs de répétition un mot que je n'avais pas ou mal saisi, mais aussi de vérifier le bon usage d'un mot dans la phrase que j'employais. J'ai aussi eu recours détourné à une langue tierce pour exprimer une idée. Je rappelle que toutes les questions posées aux enquêtés n'avaient pas été toutes rédigées en ukrainien. L'entretien intégrait, comme il a été expliqué auparavant, de la spontanéité dans les interactions.

Cette attitude peut témoigner soit d'un certain respect de la norme (ukrainien standard) et d'un refus (?) de mélanger les codes linguistiques ; soit on peut supposer que l'enquête agisse de cette manière pour simplement m'aider dans mon apprentissage de l'ukrainien. Les deux intentions sont peut-être aussi confondues.

Je conclurai sur le fait que la recherche de la mise en confiance a été essentielle et favorable au déroulement de l'enquête. De cette manière, les informateurs ont pu révéler implicitement des représentations significatives vis-à-vis de la recherche, des langues.

Je viens de développer les étapes et moments cruciaux de l'élaboration de l'investigation de terrain. Toutefois, nous ne pourrons nous contenter de ces aspects « techniques » de l'enquête, il est tout aussi important de se questionner sur un autre médium qui intervient tout au long du processus de recherche, et qui est au service de l'analyse scientifique¹²⁵ : l'écriture. En précisant les fonctions de l'écriture scientifique, je dévoilerai aussi les orientations de la démarche de recherche.

4. L'écriture

« Écrire est un acte solitaire, risqué », écrit Julia Kristeva (dans CERQUIGLINI & al. 2000 : 63). Dès lors que l'on (ac)couche notre pensée sur le papier, celle-ci se fige et il est de la responsabilité du chercheur d'assumer ces propos. L'écriture scientifique est une écriture en « tension » (ROBILLARD, 2008-a : 75) non seulement parce qu'elle est liée à des contraintes de style et de formalisme (écriture « blanche »)¹²⁶ mais parce qu'elle peut avoir des conséquences sur des actions sociales (écriture que l'on pourrait qualifier d'utilitaire). L'écriture serait donc tributaire des intentions du chercheur. C'est cette problématique que j'étudierai dans la première sous-section. Dans la seconde, j'aborderai les particularités relatives à l'exercice de transcription des entretiens qui a représenté un travail considérable tant dans la mise en forme, la traduction que dans la codification.

¹²⁵ L'analyse peut être considérée comme la troisième phase exploratoire de la recherche de terrain. Celle-ci comporte deux autres phases : le travail *en amont* du terrain et le travail *sur* le terrain.

¹²⁶ L'écriture blanche est une écriture lisse, neutre, impersonnelle (BERTUCCI, 2010 : 51). Voir aussi BARTHES Roland, 1988 [1953], *Le degré zéro de l'écriture*, Seuil, Paris, 192 pages.

4.1. Intentions

L'écriture contribue à « clarifier, pour lui [le chercheur] et pour les autres, l'ensemble des choix qu'il effectue (méthodologie de recueil, construction de l'objet de, recherche et de la problématique, choix théoriques...) » (BELIN, 2007 : 555). Dans ce sens,

« L'écriture n'est pas une simple technique [...] Écrire ce n'est pas seulement enregistrer, redoubler et fixer la parole, c'est voir le monde autrement [...], c'est un instrument d'objectivation [...]. Écrit, extrait de son immersion dans l'action immédiate, dans la pratique, le langage introduit la pensée à une dimension de réflexivité » (De Quieroz¹²⁷ cité dans ALBARELLO, 2004 : 109).

Si l'écriture scientifique doit correspondre à des règles stylistiques et de rhétoriques strictes, elle est aussi expérientielle dans la mesure où, comme je l'ai déjà exposé, la production de connaissance est associée à un « empirisme irréductible » (KAUFMANN, 1996 : 26). L'usage du « je » dans l'écriture réfère justement à l'expérience personnelle.

« [Le] chercheur marque délibérément, ostensiblement, sa présence dans son discours, éventuellement par un 'je' discursif qui n'est pas une manière de rappeler une omniprésence qui flatterait son égo. Bien au contraire, cela permet au lecteur de ne pas perdre de vue que le produit de son travail est le résultat d'un effort (qui n'est qu'/ qui est) humain, empirique, marqué par les conditions et contingences des pratiques de sa discipline, de son éventuelle instrumentation, de son 'je' propre qui, selon la formule célèbre, n'est qu'un nain juché sur des épaules des géants qui l'ont précédé. En bref: qui est marqué de son historicité [...]. Ce qui est vrai pour la philosophie l'est aussi pour la linguistique: proposer de considérer que le discours, linguistique, comme tout discours est historicisé, contextualisé, a une portée critique [...] » (ROBILLARD, 2008-a : 55-56).

Outre l'expression empirique qu'elle traduit, l'écriture travaille le rapport du chercheur au savoir. Trois fonctions sont identifiables : décrire, construire/produire du savoir et lier/relier.

4.1.1. Écrire pour décrire

L'écriture scientifique repose sur un consensus entre les descriptions empiriques des phénomènes observés et sur l'utilisation de figures de connaissances ou cognitives (AFFERGAN, 2006-b : 353).

Décrire n'est pas une opération neutre. Pour Paul Ricoeur : « il n'est pas de

¹²⁷ Note de l'auteur : DE QUEIROZ, 1995, *L'école et ses sociologies*, Nathan Université, Paris, pp.98.

récit éthiquement neutre » (RICOEUR, 1991 : 139). L'acte de décrire ne consiste pas à contourner la subjectivité du chercheur. François Laplantine (2010 [1996]) explique à qu'il est impossible de prétendre à la connaissance du réel d'une situation ou d'un phénomène. En effet, il produit une interprétation, c'est-à-dire la « traduction » de sa vision du monde forcément emprunte de ses représentations, de ses émotions, etc.

« Décrire, *de-scribere*, signifie étymologiquement écrire d'après un modèle, c'est-à-dire procéder à une construction, à un découpage, à une analyse au cours de laquelle on se livre à une mise en ordre. Nous n'inventons pas les phénomènes sociaux et les événements auxquels nous avons assisté en tant qu'observateurs ou auxquels nous avons participé, mais quelle illusion de penser que nous en donnons une copie fidèle. La composition intervient dès les carnets de terrain des ethnographes. Ces derniers ne sont jamais de purs 'témoignages', des comptes rendus à l'état brut recueillis à partir d'un observateur imperturbable et anonyme qui aurait réussi à se débarrasser de son affectivité. Ils sont au contraire révélateurs d'un choix, de la sélection somme toute limitée de phénomènes appréhendés à partir d'un certain point de vue, mais aussi du hasard des rencontres effectuées sur le terrain, dont la corollaire est l'élimination par méconnaissance d'autres rencontres et par conséquent d'autres perspectives possibles » (LAPLANTINE, 2010 [1996] :36).

Rendre « visible », telle est la tâche première de l'écriture descriptive. Pour être plus précise, la description serait une « activité de transformation du visible » à partir de ce qui a été observé (LAPLANTINE, 2010 [1999] :126). La description incite d'abord à mettre à plat une situation, les caractéristiques d'un phénomène pour rendre saillants certains éléments et/ou problèmes. S'ensuit la formulation de constats, la mise en relation de ces éléments et/ ou la mise à distance critique de la situation observée (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2009 :15). Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet (2011 : 66) expliquent en effet que

« Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre à jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent ».

Le recours à la description est par conséquent nécessaire au travail scientifique, de surcroît si celui-ci s'inscrit dans une approche contextualisée, ce qui est notre cas. Dans mon travail, la description du contexte ne consiste pas à colmater les manques du raisonnement scientifique ou à reproduire à l'exactitude la réalité de la situation, elle permet bien de dégager des corrélations entre les éléments contextualisés. La description n'est pas une activité passive, c'est ce que souligne à juste titre Marielle Rispaïl dans son habilitation à diriger des recherches :

« Cette posture, loin de toute fausse objectivité, est en elle-même une action, en ce qu'elle pose un regard, choisit une orientation, met en mots –tous actes qui influent sur les objets sociaux, on le sait. Cette mise en mots est au coeur de l'activité langagière elle-même, qu'elle revisite au carré pourrait-on dire, social retravaillé par cet outil par excellence social qu'est lui-même le langage. La posture descriptive assume aussi la responsabilité de transmettre à l'autre, et se

situe donc à l'opposé d'une simple attitude contemplative. Les choix dans la façon de nommer déploient un regard qui met de l'ordre par les mots ; choisi dans le réel observé, par essence multiforme et multidimensionnelle, cet ordre par ce fait le transforme. » (Rispaill citée par LE GAL, 2010 : 30) ».

Dans ma recherche, la description fait ainsi partie intégrante de la production et de construction de l'interprétation scientifique. Dans ce sens, François Laplantine (2010 [1996] : 39) qui écrit: « Le chercheur produit plus qu'il ne reproduit ».

4.1.2. Écrire pour construire et produire

L'écriture scientifique est vulnérable du fait qu'elle ne prétend pas tout décrire mais permet la construction de la réalité (ROBILLARD, 2007 :123). Didier de Robillard va plus loin en expliquant que le chercheur n'est pas seulement penseur mais aussi créateur :

« [...] la créativité est une aptitude nécessaire dans les sciences sociales et humaines, pour imaginer des traductions adéquates, des recherches de modalités du vivre ensemble (pour le linguiste, à travers la dimension L). C'est, une fois la blessure narcissique p(e)(a)nsée, à la fois extrêmement modeste et réaliste, démesurément ambitieux, risqué donc pertinent et porteur d'enjeux, à tout coup très stimulants »(*Ibid.*).

On rejoint donc la notion de production ou construction du savoir¹²⁸ (BERTUCCI, 2009 : 52) qui est un processus complexe dans la mesure où elle est à l'intersection de la théorie et de la pratique, de l'intervention et de la recherche « classique », comme l'explique Olivia Belin :

« Le chercheur en sciences qualitatives produit, et est à la fois produit, une mise en tension entre son terrain, son objet de recherche (qu'il construit lui-même à partir d'une réalité concrète, vécue et observée) et les théories qu'il propose pour rendre compte d'un phénomène » (BELIN, 2007 : 541).

L'autre fonction de l'écriture est la relation, la liaison.

4.1.3. Écrire pour (re)lier

Au plan de la forme, l'écriture scientifique est un procédé où divers types discursifs sont inter-reliés (oral, écrit, écrits scientifiques, témoignages...). En somme, l'écriture scientifique serait à la fois stable et labile :

¹²⁸ Une nuance pourrait être apportée entre ces deux termes. La production porte davantage sur le résultat, la construction sous-entend l'idée de processus, au cheminement qui amène à la produire un résultat.

« [...] l'écriture, [...] malgré ces inconvénients, de par sa stabilité, permet des aménagements qui auraient été malaisés à l'oral: la stabilité de l'écriture est exploitée pour traduire l'instabilité » (ROBILLARD, 2008-a: 58).

Sur le fond, outre le renvoi à l'historicité du chercheur (ROBILLARD, 2008-a : 75-76), l'écriture scientifique crée une passerelle avec l'Autre. Paul Ricoeur considère d'ailleurs qu'au travers de l'acte de « raconter », il existe une identité narrative qui est relative à l'identité personnelle, aux rapports ipséité/memété ainsi qu'à l'intégration de principes éthiques (RICOEUR, 1990 : 137-199). Écrire, c'est rencontrer l'Autre, se « mettre en relation » avec l'Autre. En effet,

« [...] la relation à l'autre est fondatrice de la recherche en sciences humaines, raison pour laquelle on doit la revendiquer et la travailler comme ressource du processus de recherche. Ne pas la décrire, mais l'écrire, l'inscrire, résolument, ostensiblement, dans la recherche » (ROBILLARD, 2008-a : 76).

Le processus d'écriture crée de l'altérité dans la mesure où le chercheur tente de comprendre l'Autre. Or, la compréhension induite par l'écriture comporte bien des limites.

« La tension de l'écriture, de la traduction et de la métaphore, qui sont les moyens qui permettent de renoncer à 'com-prendre'¹²⁹ l'autre parce que cela est sans doute impossible, et parce que, par mégarde, malchance, ou malveillance, si on y parvenait, on lui ôterait du même coup toute altérité. » (ROBILLARD, 2008-a : 74).

En somme, on pourrait rapprocher l'acte d'écrire à « une médiation sans fin qui cherche à rendre compte linguistiquement, culturellement et historiquement du fait que cet écart [entre soi et l'autre] ne pourra jamais être totalement comblé» (LAPLANTINE, 2010 [1996] : 41). Une dimension d'infini voire d'indéfinissable semble dissimulée dans l'acte d'écrire. Autrement dit, les représentations du chercheur ne sont pas celles des informateurs. Le chercheur ne peut que les interpréter. Dès lors, l'écriture est plus qu'un médium, une « mise en dialogue » avec l'Autre. Un processus qu'en termes bakhtiniens, on nommerait dialogisme. Concrètement, ce dialogisme se traduit dans la démarche de recherche par la mise en lien, la confrontation et/ou le croisement des discours des informateurs, de l'interprétation du chercheur, des écrits scientifiques, etc.

¹²⁹ Note de l'auteur : Aude Bretegnier (séminaire DYNADIV 2006-2007) propose un autre sens de "comprendre qui est une intéressante interprétation, plus paritaire et collaborative que la mienne: "prendre avec l'autre", celui qui est invité à participer à donner du sens au monde.

Le savoir ne se construit donc pas d'une seule voix (qui serait celle du chercheur), il se construit avec plusieurs voix mais aussi à l'aide de divers procédés d'écritures tels que la description, comme nous l'avons vu, ou encore la transcription.

4.2. Transcription

Pour rendre compte de la parole des enquêtés, j'ai envisagé de transcrire l'ensemble des entretiens. Il s'agit donc de comprendre ici la fonction et d'explicitier la mise en œuvre de la transcription. Dans cette sous-section, je commenterai la traduction qui a été conduite simultanément avec la transcription.

4.2.1. Qu'est-ce que transcrire ?

« Transcrire n'est pas réécrire » (RISPAIL, 2011 : 173). La transcription est un système d'écriture censé reproduire les unités phoniques d'un corpus oral. L'acte de transcrire consiste à mettre en place des aménagements graphiques par des codes afin de rendre lisible les particularités langagières audibles à l'oral. Il s'agit plus précisément d'«effectuer une transcription aménagée et donc [d'] intervenir, comme intermédiaire, dans la chaîne de production de la parole des enquêtes » (BEAUD & WEBER, 2010 [1997] : 245). Ces mises en relief sont importantes dans la mesure où elles contribuent à donner du sens.

La transcription des entretiens a constitué une opération assez délicate car elle n'est qu'une interprétation, c'est-à-dire une reconstruction des énoncés (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 :28). En effet, le chercheur propose sa codification tout en essayant de restituer l'authenticité des interactions (CICUREL, 2011 : 325). Lors de la transcription des entretiens, je n'ai pas forcément respecté cette authenticité en mettant en avant toutes les spécificités linguistiques de l'oral (voir à ce sujet KERBRAT-ORECHIONNI, 2005 : 29-35). Il m'était en effet impossible d'y parvenir dans les entretiens menés en ukrainien, traduits en français (*cf. infra*).

4.2.2. Le corpus

La transcription de tous les entretiens a représenté un travail long, minutieux et fastidieux. J'aurais pu ne sélectionner que les passages les plus pertinents mais le fait de disposer de tous les éléments m'a permis de resituer facilement les entretiens

et de retourner, au besoin, sur certains passages (y compris ceux qui me paraissaient insignifiants à la première analyse).

Sur la base d'un principe éthique, l'anonymat des personnes a été préservé afin de prévenir de toute concurrence institutionnelle ou conflit interpersonnel. Cependant les noms de certaines personnes et lieux figurent dans les enregistrements puisque je n'ai pas pu trouver le moyen de les effacer. D'autres passages, voire l'intégralité de quelques entretiens, n'ont pas été enregistrés à la demande des informateurs (ex : [E.Ind₁.P.F; V₂. U₅]) ou en raison d'un problème technique.

Quelques précisions sur la codification du corpus d'entretiens sont désormais nécessaires pour comprendre comment s'est opérée la transcription.

- *Intitulés des entretiens*

Chaque transcription est identifiée par un code générique (ex : E.C₇.Et. V₂ ; U₂). Il révèle des indications contextuelles rappelant les conditions de l'enregistrement.

Types d'entretiens	Codification	Signification
Entretiens collectifs avec les étudiants	[E.C ₁ .Et;V ₁ . U ₁]	Entretien.Collectif _{N°} . Etudiant;Ville _{N°} .Université _{N°}
Entretiens individuels avec les étudiants	[E.Ind ₁ .Et.F ; V ₁ .U ₁]	Entretien.Individuel _{N°} .Etudiant.Se xe;Ville.Université _{N°}
Entretiens individuels avec les enseignants	[E.Ind ₁ .P.F; V ₁ . U ₁]	Entretien.Individuel _{N°} . Professeur.Sexe;Ville _{N°} . Université _{N°}

- *Personnes, villes et établissements*

L'identification des personnes enquêtées ou citées ainsi que celle des entités spatiales et sociales (villes, établissements universitaires et scolaires, etc.) au cours de l'entretien ont été préservées conformément au principe de l'anonymat. Le chiffrage suit uniquement l'ordre chronologique d'apparition des références citées pendant l'entretien, c'est-à-dire qu'il ne réfère pas forcément à une université de l'enquête. Dans un même entretien, un même codage peut être répété afin de respecter la cohérence du discours.

Codification	Signification
(E)	Enquêtrice
(I ₁ .Et.H) (I ₄ .P.F)	Informateur N°. Etudiant. Sexe Informateur N°. Professeur. Sexe
(I?)	Informateur qu'on ne peut distinguer
(I _{plusieurs})	Plusieurs informateurs, en même temps
(I _{ensemble})	Tous les informateurs et l'enquêtrice, en même temps
X ₁ , X ₂ , X ₃ ...	Personne citée
V ₁ , V ₂ , V ₃ ...	Ville citée
V _{RUSSIE} ...	Ville d'un autre pays indiqué en indice. Ville française où se trouve un établissement partenaire de l'établissement ukrainien
R ₁ , R ₂ , R ₃ ...	Région citée
R _{CANADA} ...	Région d'un autre pays indiqué en indice
U ₁ , U ₂ , U ₃ ...	Établissement d'enseignement supérieur en Ukraine
ETB _{secondaire} ...	Établissement d'enseignement secondaire en Ukraine
U _{FRANCE} ...	Etablissement d'enseignement supérieur à l'étranger. Le pays est indiqué en indice.
S ₁ , S ₂ , S ₃	Salle de cours

Comme il a été mentionné plus haut, la transcription des entretiens en français se distinguent des entretiens en ukrainien, traduits en français. Les premiers introduisent plus de signes que les seconds.

Codification	Signification
X1...	Nom d'une personne citée
V1...	Ville de l'université n°1
R1, F1...	Ville russe ou française citée (première initiale du pays)
<?>	Énoncé abscons
passage(s) souligné(s)	Chevauchement des discours des énonciateurs
. ...	Pause courte à longue
/	Ruptures d'énoncé ou de mot pouvant indiqué : - une coupure de la parole du locuteur par un autre, - une reprise du mot, - une autocorrection.
<mot>	Item incompris ou incomplet.
?	Intonation interrogative
!	Intonation dynamique, exclamative
(rires)	Action non verbale
'mais qu'est-ce que c'est?' (guillemets simples)	Passage rapporté
«Connexions» (guillemets français)	Titre d'un support
italique	Changement de code.
^{appel} note de bas de page	Précision du contexte ou indication d'un changement de code linguistique.
[le manuel de]	Précision nécessaire à la compréhension de la phrase
[...]	Coupure de l'enregistrement suite à : - la volonté du locuteur voulant livrer des propos confidentiels, - précisions demandées pour expliciter un propos incompris, - passage jugé peu pertinent pour l'analyse, - l'irruption inopinée d'une personne extérieure.
mm	Onomatopée marquant l'acquiescement.
hum, euh	Onomatopée suggérant l'hésitation.
Indications supplémentaires pour les entretiens en français	
FORT	Intonation élevée
petit	Intonation faible
la::: , ch:::	Allongement vocalique ou consonantique plus ou moins long
méd'cine (apostrophe)	Contraction

Tableau 5 Codifications des entretiens

Je citerai Francine Cicurel (2011 : 328) qui rappelle les limites de l'exercice de la transcription :

- « - la tendance à surinterpréter le sens d'un événement en le considérant comme ayant plus d'impact qu'il n'en a en réalité ;
- le temps de l'analyse n'est pas le temps de l'action elle-même ;
- les différents modes de contacts ne peuvent tous être pris en compte ; le contact visuel, les gestes, l'intonation le rythme, le ton, etc. sont pour une bonne part absents en partie de la transcription ;
- l'histoire interactionnelle des sujets échappe à l'analyste qui vient en un point x du déroulement de l'interaction¹³⁰ ».

L'acte de transcrire est, par conséquent, un acte inachevé. Il n'est qu'une reproduction partielle et variable de la réalité (KERBRAT-ORECHIONNI, 2005 : 28). Si la traduction a complexifié légèrement la procédure de transcription, elle a aussi permis une lecture accessible des propos des enquêtés.

4.2.3. Traduction

M'adressant à un lectorat francophone, il m'a paru utile de traduire l'ensemble des entretiens en français.

La traduction est un exercice sémiotique active simultanément les processus de compréhension et d'expression. Le but consiste à faire passer le sens d'une langue à une autre. Le terme anglais *translation* semble plus approprié pour exprimer cette idée. Il ne s'agit donc pas de traduire au mot-à-mot un énoncé mais d'en restituer « l'unité de sens » (CUQ, 2003 :239).

« [...] les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes » (CUQ, 2003 :239).

- *Les entretiens*

Certaines spécificités linguistiques distinctes à l'oral en ukrainien n'ont pas pu être traduites en français, telles que :

- les marqueurs discursifs tels que « *оч* » (en ukrainien) ou « *сом* » (en russe) dont la place varie,
- la flexibilité syntaxique en russe et en ukrainien,
- les pauses, marques d'hésitations « *эм* » ou redoublement de syllabe,

¹³⁰ Note de l'auteure : on s'en aperçoit aisément quand on lit une transcription et que l'on regarde ensuite la séquence filmée : quelque chose du réel ne peut être « imaginé » par le biais de la seule transcription.

- les variations phonétiques relevant du registre de langue familière (ex : les contractions telles que « c'te », « ch'uis », « ça », etc., n'existent ni en ukrainien ni en russe),
- les marques de « parler bilingue » ou les « surzhikismes » (voir chapitre 3-3.1.4).

Lorsque l'entretien était dirigé en français, quelques doutes ont émergé à la transcription de certains mots. Comme dans cet extrait d'entretien, où au moment transcrire le phonème [s y r t u], j'ai hésité sur deux mots: « surtout » ou « sur tout ». Le problème était visiblement lié aux homophones.

[E.Ind₃.P.F; V₂; U₅]

144. (I.Ind₃.P.F): on traduit des textes. oui on fait des annotations. on parle aussi. de quoi il s'agit dans tel ou tel texte. nous travaillons sur le lexique **<surtout>**. pas le lexique c'est la terminologie déjà. dans la deuxième année (*sonnerie de téléphone*)

Outre l'entretien, il ne faut pas négliger le travail de traduction effectué lors de la création et du traitement des questionnaires.

- *Le questionnaire*

Le questionnaire a été réalisé en deux langues : français et ukrainien. Les enquêtés avaient le libre choix de s'exprimer dans une des langues de leur répertoire langagier, à savoir : le russe, l'ukrainien et le français. Ce choix permettait d'optimiser l'intercompréhension et de mettre à l'aise les enquêtés (certains ont même eu recours à l'anglais en particulier lorsqu'ils faisaient des allusions aux cours d'anglais).

Ainsi, la traduction est une opération délicate et complexe qui consiste à de transposer des signes d'une langue à une autre sans en altérer le sens. Malgré toute l'attention portée à la traduction de ces entretiens et questionnaire, il demeure une part d'arbitraire et de fragilité dans l'accomplissement de cet exercice qui correspond avant tout à de l'interprétation d'idées que d'une traduction littérale.

Conclusion I : De la contextualisation de la recherche à la contextualisation de l'objet

Dans cette partie, l'objectif était de dévoiler les « coulisses de la recherche », en présentant d'abord le cheminement notionnel, épistémologique et méthodologique emprunté (chapitre 1) ; puis, la mise en place du dispositif d'enquête qui a contribué à l'analyse de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités ukrainiennes (chapitre 2). L'objectif était de contextualiser ma démarche de recherche en la considérant comme un processus construit et orienté mais aussi labile et perfectible.

Plus précisément, dans le premier chapitre, il s'agissait de définir les angles de recherche par lesquels le sujet a été abordé. Cela revenait à « préparer le terrain » pour l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage du français dans les universités qui sera plus amplement détaillée dans les deux parties suivantes. Par l'explicitation de la démarche d'enquête, j'ai ainsi pu anticiper les limites de l'analyse. Cette conception de la recherche, développée au deuxième chapitre, dépend, entre autre, du cadre scientifico-éthique sous-tendu dans cette étude.

En partant de la présentation de mon approche de l'objet d'étude, il importe maintenant de s'intéresser à la contextualisation de ce dernier.

PARTIE II

ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION : LANGUES, SOCIÉTÉ ET UNIVERSITÉ EN UKRAINE

ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION : LANGUES, SOCIÉTÉ ET UNIVERSITÉ EN UKRAINE

« *Скільки мов ти знаєш, скільки раз ти є людина* »
« Autant de langues tu parles, autant de fois tu es un être humain »
Proverbe ukrainien (traduction littérale)

« Aucune société ne naît ni ne dure sans le ciment de l'éducation.
La seule alternative fiable à la répression est la prévention et la
prévention passe par l'éducation. De sorte que l'avenir de
l'homme en société transite inévitablement par elle »
Robert GALISSON, 2002 : 498

Introduction II : Dynamiques sociolinguistiques et éducatives

Nous avons vu l'intérêt que révélait l'approche contextualisée de cette thèse au chapitre 1. Pour comprendre maintenant les liens entre langues/société/enseignement, il me paraît pertinent d'effectuer un travail de contextualisation du terrain de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine.

Dans cette partie, je m'attacherai donc à étudier les rapports complexes entre langues/société/éducation, à travers une approche diachronique et synchronique du terrain ukrainien. Connaître les relations qu'entretiennent les individus aux langues, étudier quelle place l'institution éducative donne aux langues nationales et étrangères mettra en lumière les tensions relatives aux langues dans la société ainsi que les pratiques linguistiques et les enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues dans la formation initiale. Après avoir identifier les langues dans la société ukrainienne (chapitre 3), j'orienterai mon propos sur la prise en charge du plurilinguisme dans l'enseignement supérieur (chapitre 4).

Chapitre 3. Les langues en Ukraine

Penser l'Ukraine comme pays plurilingue/pluriculturel est loin d'être une évidence lorsqu'il est revendiqué dans les textes un monolinguisme/monoculturel national et étatique. La querelle sociolinguistique et sociopolitique qui agite l'actualité médiatique¹³¹ vient justifier un malaise sous-jacent au sein de la société ukrainienne qui renvoie à la reconnaissance de la coexistence de plusieurs langues/cultures. Ce blocage s'explique par plusieurs facteurs que je dépeindrai dans ce chapitre. L'attention sera également portée sur la place des langues (officielle, étrangère, etc.) dans le système éducatif ukrainien.

1. Diversité des langues-cultures en Ukraine

Avant d'étudier la situation sociolinguistique en Ukraine, il est utile de s'arrêter sur les deux notions évoquées dans le titre de cette section : diversité et langues-cultures.

1.1. Mise au point terminologique

Le trait d'union qui soude les mots langue et culture dans ce sous-titre marque l'interdépendance des langues et des cultures. Cela revient à admettre que d'une part «[...] culture et langue sont une construction sociale permanente indissociablement liée, un processus complexe, et non un produit fini, homogène et tranché » (BLANCHET, 2000 : 113) ; et d'autre part que

« [...]es langues jouent un rôle fondamental (mais non exclusif) dans la construction des identités individuelles et collectives. C'est notamment par elles que passe la socialisation des individus, l'élaboration de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres, aux groupes et à l'univers » (BLANCHET, 2000 : 110).

¹³¹ RIAN.RU, 5/06/2012, « Le parlement ukrainien élargit le statut de la langue russe » (en français), <<http://fr.rian.ru/world/20120605/194946733.html>>, consulté le 12 octobre 2012. En 2012, le gouvernement ukrainien a voté une loi octroyant le statut de langue régionale aux langues nationales. La langue russe, jusqu'alors langue étrangère et minoritaire, est devenue langue régionale. Cette loi, longuement débattue, a fait/ continue de faire l'objet de polémiques. J'y reviendrai ultérieurement.

Le terme « diversité », quant à lui, vient du latin *diversitas* qui signifie variété, différence, convergence, contradiction¹³². Rattachée au mythe babélien, la diversité des langues a longtemps été corrélée à l'instabilité, au chaos, au désordre. Les linguistes et les politiques, aveuglés par ce mythe judéo-chrétien, se sont ainsi lancés à la conquête du Graal, dans un combat sans véritable fondement (si ce n'est national), pour la défense de la pureté et l'unité linguistique des États-nations (CALVET, 1999 [1987]; CALVET, BLANCHET & ROBILLARD, 2007). Cette recherche de la pureté linguistique à tout prix a déteint sur les comportements et les représentations des acteurs sociaux. Cela s'est traduit par la tendance à survaloriser la norme du langage standard et à refuser tout compromis avec les usages sociaux. Ce phénomène est particulièrement symptomatique des sociétés européennes qui, pour consolider leur idéologie d'État-nation, en sont venues à promouvoir une langue normée, standard, de référence au détriment des langues nationales (j'y reviendrai).

Paradoxalement, ces vingt dernières années, on assiste à une valorisation de la diversité des langues-cultures, laquelle est désormais reliée aux valeurs de tolérance et d'humanisme. Cependant, les sociolinguistes mettent en garde contre l'angélisme qui en découle, en rappelant les instrumentalisations politiques et économiques de ce concept¹³³ :

« Ainsi, le passage au multi-culturalisme n'est en rien une prise en compte de l'hétérogénéité et de la labilité des places sociales. Il répond bien plutôt à des intérêts et des besoins. Il serait donc naïf de penser que la valorisation du multilinguisme contre le monolingue constitue un changement de paradigme épistémologique: il constitue plutôt le symptôme d'un changement de gouvernance et de l'affaiblissement des États au profit de la macro-gouvernance financiarisée » (CANUT & DUCHENE, 2011: 7).

De ce point de vue, la diversité des langues-cultures en Ukraine est une question intéressante à creuser dans la mesure où encore peu d'études francophones ont interrogé la situation sociolinguistique en Ukraine, qui par ailleurs se révèle d'une immense richesse et d'une importance capitale pour mieux saisir la complexité de ce pays, de sa société et de ses individus.

Dans les paragraphes qui suivent, je dégagerai les tendances émanant des

¹³² CNRTL: <<http://www.cnrtl.fr/etymologie/diversit%C3%A9>>, consulté le 7 octobre 2012.

¹³³ Voir aussi DUCHÊNE Alexandre, HELLER Monica (eds.), 2007, *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defense of Language*, Continuum, London & New York, 290 pages

pratiques sociales et linguistiques. Nous verrons, en particulier, qu'un rapport de force s'exerce entre les différentes langues en présence dans la société ukrainienne.

1.2. Groupes ethnosociolinguistiques et rapports aux langues

J'emprunterai ici à Philippe Blanchet (2000:72) l'adjectif d'« ethnosociolinguistique », en inscrivant ce concept dans la logique de ce qui vient d'être mentionné au sujet des langues et des cultures.

Avant de présenter une typologie¹³⁴ des groupes ethnosociolinguistiques qui constituent l'Ukraine, il faut lever une nuance entre les catégories administratives de «citoyenneté» [« *hromadianstvo* », *громадянство*] et «nationalité» [« *natsionalnist* », *національність*] afin de saisir la subtilité de ces usages dans le contexte de l'Ukraine. En effet, ils n'ont pas tout à fait le même signifié qu'en français. La distinction entre « citoyenneté » et « nationalité » s'est établie lors de l'attribution des passeports intérieurs en 1932 (SÉRIOT, 2005 : 39).

En Ukraine, comme ailleurs dans les pays d'ex-URSS, la « nationalité » se réfère à l'ethnie ou au groupe ethnique, au sens de « communauté dont les membres partagent une même origine géographique et culturelle » (TCHITCHI, 1997 : 142). D'un point de vue administratif, les Ukrainiens et les Russes forment des communautés ethniques distinctes.

En Ukraine, résident des Russes de « nationalité »¹³⁵ russe considérés comme des « citoyens » ukrainiens à part entière, telle est la mention inscrite sur leurs documents d'identité. Parmi eux, certains utilisent principalement la langue russe, d'autres la langue ukrainienne (*cf. infra*). La « citoyenneté » n'entretient pas nécessairement de lien avec la langue. Notons que les Russes d'Ukraine sont, en fait, issus des générations arrivées pour industrialiser l'est de l'Ukraine à l'époque soviétique. Ils se sont ensuite installés et ont pu, s'ils le désiraient, devenir des « citoyens » ukrainiens mais en conservant leur « nationalité » russe.

¹³⁴ J'utiliserai ce procédé (y compris ailleurs dans la thèse) pour éclairer la situation et accroître notre compréhension du terrain où s'est déroulée l'étude.

¹³⁵ C'est-à-dire d'ethnie, d'origine, si l'on traduit l'idée qui émane du mot « *natsionalnist* » ukrainien.

Si j'évoque ici les Ukrainiens et les Russes c'est parce qu'ils forment les deux groupes socioculturels les plus représentés sur le territoire ukrainien.

1.2.1. Cohabitation des ethnicités

Le Recensement de 2001¹³⁶ renseigne sur le nombre des Russes et Ukrainiens ethniques sur 48,2 millions d'habitants en 2001 contre 51,4 millions en 1989¹³⁷. En pourcentage, cela correspond respectivement à :

	2001	1989
Ukrainiens ethniques	77,8 %	72,7 %
Russes ethniques	17,3 %	22,1 %
Autres	4,9 %	5,2 %
Total	100 %	100 %

Tableau 6 Répartition des groupes ethniques selon le Recensement de 2001

Les Ukrainiens ethniques ont toujours été numériquement majoritaires avec 77, 8% de la population, soit 37 542 millions d'habitants en 2001. Les Russes ethniques, eux, représentent la minorité la plus importante du pays et ont vu aussi leur nombre diminué en 2001. Ce phénomène peut s'expliquer par les retours des Ukrainiens installés dans d'autres républiques soviétiques et par les départs des résidents Russes vers la Fédération Russie lors la dislocation de l'URSS.

La carte ci-dessous permet de localiser nettement les Russes à l'Est, indiqués en bleu et, les Ukrainiens établis à l'Ouest, en orange.

¹³⁶ COMITÉ NATIONAL DES STATISTIQUES:

<<http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>>, consulté le 3 avril 2011. Rappelons que ces chiffres datent de 2001, et n'ont jusqu'à présent pas été actualisés. Comme toute statistique, ils ne sont pas à prendre comme représentatif de la situation actuelle, ils offrent uniquement un ordre de grandeur approximatif dans le cadre d'une approche quantitative générale.

¹³⁷ En 2011, la population atteint 45 706 100 selon les sources de la Banque mondiale <<http://donnees.banquemondiale.org/pays/ukraine>>, consulté le 25 avril 2012.

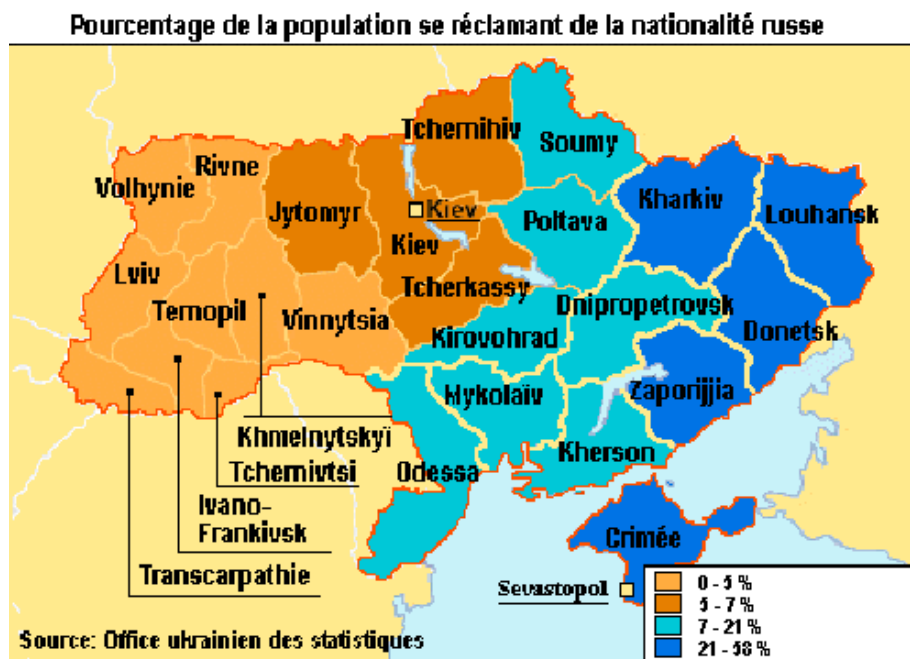


Figure 13 Répartition de la population russe (LECLERC, 2011-b : n.p)

À la vue de ce découpage ethnique, une question se pose : coïncide-t-il avec une division linguistique ?

1.2.2. Mono-/bi-/pluri-linguisme effectif

L'Ukraine est habituellement présentée en tant qu'un état diglossique, partagé entre le russe à l'Est et l'ukrainien à l'Ouest. La configuration linguistique reflète donc la répartition ethnique qui vient d'être présentée.

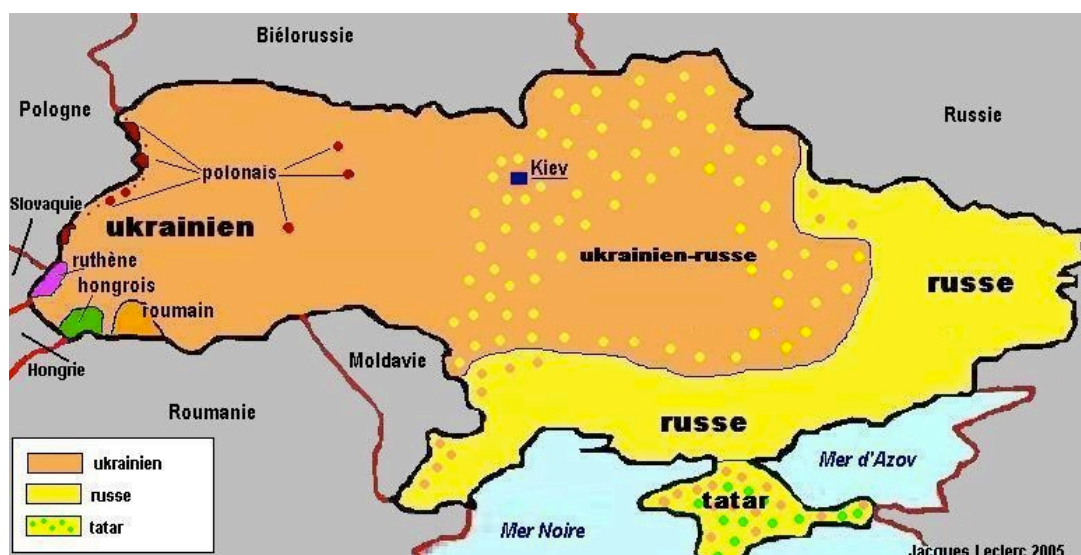


Figure 14 Cartographie des principales langues d'Ukraine (LECLERC, 2011-b : n.p)

Cette carte nécessite quelques commentaires. Tout d'abord, les zones qui se détachent en couleur sur cette carte ne sont pas à interpréter comme représentatives

des pratiques linguistiques des groupes de locuteurs qui seraient, ici, limitées au monolinguisme ou au bilinguisme. D'autre part, les langues seraient juxtaposées, sans prise en compte des mélanges linguistiques.

La situation géographique de l'Ukraine montre que les ukrainophones habitants majoritaires à l'ouest, auraient plus d'occasions de côtoyer des locuteurs d'autres langues. Cela suppose, par conséquent, qu'ils seraient enclins à développer des compétences dans d'autres langues que le russe (roumain, polonais, hongrois...) au vu de la proximité géographique des frontières avec ces pays. Les contacts entre les langues seraient donc plus fréquents et diversifiés à l'Ouest qu'à l'Est, où les locuteurs ne communiqueraient qu'avec des russophones, étant donné la frontière partagée avec la Russie. En République de Crimée, la situation sociolinguistique se distingue du reste de l'Ukraine puisque parmi le russe et l'ukrainien, s'ajoute la langue tatare¹³⁸.

Ces cartes représentent, donc, une bonne photographie de la situation ethnosociolinguistique de l'Ukraine. Toutefois, elles voilent la complexité de la situation qui établit clairement une absence de correspondance entre les frontières politiques ou administratives, les aires linguistiques et les usages.

1.2.3. Qui parle quoi et comment ?

Le Recensement national de 2001 informe sur les langues des groupes de locuteurs classés selon leur appartenance socioculturelle : 29,6% des individus d'ethnie ukrainienne ont le russe comme « langue maternelle »¹³⁹ contre 67,5%, l'ukrainien.

Le Recensement de 2001 a aussi révélé des limites et des contradictions quant à l'interprétation des enquêtés sur ce qu'ils estimaient être leur langue maternelle. Les interrogés ont, en effet, compris par « langue maternelle », la langue renvoyant à leur ethnie et pas forcément à la langue de communication qu'ils utilisent

¹³⁸ La Crimée est le seul territoire en Ukraine qui a un statut autonome de république. Voir LECLERC, 2010, Crimée (Ukraine), dans *Aménagement linguistique dans le monde*, <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/EtatsNsouverains/crimee.htm>>, consulté le 23 novembre 2011.

¹³⁹ Ces guillemets signalent que ce terme est repris du Recensement (Annexe 6.4).

dans la vie courante, ce qui était manifestement implicite dans les questions (BESTERS-DILGER, 2005 : 69-71).

En sociolinguistique, la notion de « langue maternelle » prête à confusion (voir partie I). C'est un terme polysémique dont la conception varie d'un groupe social à un autre, et dépend des pratiques linguistiques des locuteurs (MACKEY, 1997 : 184). Par ailleurs, cette notion n'est pas neutre, elle corrobore souvent à l'idée de langue unique, légitime, nationale (DABÈNE, 1994: 8-38). Autrement dit, cette dénomination suggère une prise de position politique et sociale, qui va de pair avec la notion d'État-nation (VÉRONIQUE, 1996: 460). Or, un individu n'a pas forcément une seule « langue maternelle » dans son répertoire langagier et ne considère pas forcément la langue officielle de l'État comme sa langue de référence.

« Le terme de *langue* renvoie, en effet, à des catégories heuristiques relativement étroites fournies par les linguistes où la notion d'invariant est épistémologiquement centrale, l'adjectif maternelle renvoie à des catégories à la fois plus souples et plus larges, liées à la diversité des vécus et des situations pour lesquelles la notion de variation est fondamentale » (DABÈNE, 1994 :15)

Ainsi, les expériences plurilingues des locuteurs en Ukraine, si elles sont effectives, permettent de relativiser la notion. On préférera donc désigner par «langue de référence», « standard », « officielle » ou « d'État », l'ukrainien ; et par «langue vernaculaire» ou « nationale », le russe ou une autre langue locale (DABÈNE, 1994 : 19-22).

Après avoir fait un point sur la terminologie, revenons à la typologie des usages des locuteurs. Dans son travail de DEA, Olga Ostriitchouk¹⁴⁰ discerne trois grandes catégories de locuteurs (2003 :152) :

- Russes ethniques russophones
- Ukrainiens ethniques ukrainophones
- Ukrainiens ethniques bilingues

Je reprendrai un certain nombre d'éléments de ce travail tout en complétant par mes propres observations et recherches.

¹⁴⁰ Après avoir soutenu un mémoire de maîtrise en 2003 sous la direction de Thierry Bulot, traitant des discours épilinguistiques des Kyïviens (voir la référence complète en bibliographie), Olha Ostriitchouk-Zazulya poursuit sa recherche à l'Université de Laval, au Canada, où elle étudie les représentations mémorielles en Ukraine.

- *Les Russes ethniques russophones*

Arrivés sur le territoire ukrainien au XVIII^e siècle lors de la première expansion russe, motivés par diverses raisons (promotion sociale, famille, colonisation, etc.), les Russes ethniques représentent aujourd'hui près d'un tiers de la population. La plupart de ces Russes sont monolingues, excepté ceux qui ont d'autres origines culturelles (juive, biélorusse, etc.). D'après le Recensement de 2001, 96% des locuteurs russophones ont déclaré que leur principale langue d'usage¹⁴¹ était le russe.

Notons que certains russophones peuvent se sentir en situation d'insécurité linguistique (voir chapitre 2-1.2.4) depuis que la connaissance de l'ukrainien leur a été imposée par le gouvernement, à l'Indépendance, en 1991. Néanmoins, force est de constater que les russophones connaissent et comprennent la langue ukrainienne à un degré plus ou moins élevé. Ils auront cependant tendance à communiquer en russe, sans faire d'efforts pour s'exprimer face à un ukrainophone. C'est, d'ailleurs, ce dernier qui sera amené à passer de l'ukrainien au russe (OSTRIITCHOUK, 2003 :152).

- *Les Ukrainiens ethniques ukrainophones*

Le Recensement de 2001 indique que 85,2 % des Ukrainiens considèrent l'ukrainien comme leur principale langue d'usage (ce qui est légèrement inférieur aux russophones susmentionnés). L'obligation de l'apprentissage du russe à l'époque communiste, la présence publique du russe dans le paysage ukrainien (via journaux, enseignes, émissions de télévisions, etc.) et la cohabitation ancrée depuis des siècles avec des russophones sont autant de raisons qui expliquent que les ukrainophones sont familiarisés avec la langue russe. D'après mon expérience dans ce pays, j'ai pu observer que les plus jeunes générations, notamment à l'Ouest de l'Ukraine, savent au moins lire et comprendre le russe mais communiquent moins facilement dans cette langue.

Rappelons que la langue russe et la langue ukrainienne sont linguistiquement proches. Une intercompréhension existe entre les russophones et les ukrainophones. En effet, leurs idiomes respectifs font partie de la même famille linguistique (*cf. infra*).

¹⁴¹ Je substitue volontairement le terme trivial de « langue maternelle » à langue d'usage ou de référence. Je développe ce point au premier chapitre.

En outre, les représentations et la proximité sociale jouent un rôle significatif dans l'intercompréhension (*cf. infra*). Pour illustrer mon propos, je reprendrai les exemples fournis par l'anthropologue américaine, Laada Bilaniuk (2005 : 203-205).

Ukrainien	Russe	Traduction française
Привіт /pryvit/	Привет /pr'iv'et/	Salut
Голова /holova/	Голова /gɐlava/	La tête
Чи Ви знаєте? /Či vy znajete/	Не знаете ли Вы? /N'i znajit'i l'i vy/	Est-ce que vous savez ? Le savez-vous ?
Він шукав /vin šukav/	Он искал /on iskal/	Il cherche

Tableau 7 Aperçu des langues russe et ukrainienne (BILANIUK, 2005 : 203-205)

Comme on peut l'observer dans ce tableau, le russe et l'ukrainien sont deux langues proches sur les plans morphosyntaxique et phonologique. Les différences semblent plus importantes au niveau lexical en raison de la présence de variantes régionales. Ainsi, l'ukrainien s'écrit comme il se parle, tandis que l'accentuation du russe à l'oral est plus complexe. Outre les similarités entre les deux langues, les locuteurs sont susceptibles d'introduire des alternances codiques (*cf. infra*) afin d'ajuster leurs discours, faire référence à des réalités russes et/ou ukrainiennes, etc.

- *Les Ukrainiens ethniques bilingues*

Les Ukrainiens russophones résident principalement dans la capitale, les parties méridionales et orientales de l'Ukraine. Ils ont tendance à être stigmatisés d'une part, par les Ukrainiens occidentaux du fait qu'ils n'emploient pas ou peu l'ukrainien et, d'autre part, par les Russes de Russie qui considèrent que la langue russe des Ukrainiens diffère du russe standard (le russe de Moscou). Le russe utilisé en Ukraine serait une des variantes du russe de Russie qui reste la norme, et se distingue de celui-ci par ses formes lexicales et phonologiques.

Si dans la capitale ukrainienne, à Kyïv, la tendance est au russe (dû aux migrations, à la transmission des pratiques linguistiques, etc.), pour les Kyïviens russophones, la diffusion massive de la langue ukrainienne s'attache au renforcement de l'identité nationale ukrainienne (OSTRIITCHOUK, 2003 : 32; AREL, 2006-a: 29). Je reviendrai sur cette question plus bas.

À travers cet aperçu du paysage sociolinguistique, on se rend compte

finalement de la difficulté à classer nettement les groupes ethniques en fonction de leurs compétences et représentations linguistiques ainsi qu'à affirmer une division entre les locuteurs unilingues et les locuteurs bilingues. Le bilinguisme¹⁴² chez les Ukrainiens est, en effet, une réalité établie, mais varie selon les locuteurs et les types de communication. D'aucuns caractérisent ce phénomène de «bilinguisme asymétrique» (BESTERS-DILGER, 2005 : 69 ; OSTRITCHOUK, 2003 : 66), d'autres le conçoivent comme une «polarisation» (AREL, 2006-b: 31).

La typologie de Louise Dabène (1994: 84) est aussi intéressante en ce qu'elle différencie deux catégories de locuteurs bilingues. Cette catégorisation pourrait être transposable à l'Ukraine. Il s'agirait ainsi de reconnaître des bilingues passifs et des bilingues actifs comme suit :

- **Les bilingues «passifs»** connaissent l'ukrainien ou le russe puisqu'ils l'ont appris à l'école mais leur préférence revient au russe ou à l'ukrainien. Ils pratiquent très peu l'ukrainien dans la vie courante, excepté en cas de nécessité dans une conversation par exemple, lorsque leur interlocuteur est unilingue. L'on pourrait aussi dire qu'ils font preuve d'un bilinguisme «temporaire».
- **Les bilingues «actifs»** pratiquent le russe ou l'ukrainien dans un cercle social plutôt restreint (par ex. dans leur famille) et dans une sphère publique plus large, ils utilisent l'ukrainien ou le russe si l'une ou l'autre langue est exigée. Le changement des codes ou «*code switching*» voire le mélange des codes ou « *code mixing* » est fréquent, et ne pose pas de problème de communication majeur.

Ces catégories pensées par Louise Dabène, sont pertinentes dans le sens où elles ouvrent sur la complexité interne des échanges. En revanche, elles laissent transparaître une certaine binarité et ne rendent pas compte de la pluralité des compétences linguistiques des locuteurs ni des bilinguismes intermédiaires (semi-actifs, semi-passifs, etc.). La typologie d'Olha Ostriitchouk (2003) exposée plus haut est aussi éclairante du fait qu'elle propose de rendre compte des usages de différents groupes de locuteurs en Ukraine. Néanmoins, elle n'inclut pas le plurilinguisme pourtant manifeste chez de nombreux locuteurs. J'élargirai donc cette

¹⁴² Louis-Jean Calvet distingue le «bilinguisme individuel» de la «diglossie», c'est-à-dire une forme de «bilinguisme social». Or, de par leur contiguïté, ces deux concepts sont susceptibles de s'enchaîner (CALVET, 1999[1987]:45-47).

typologie à deux catégories : les locuteurs plurilingues et bilingues « asymétriques » ou « non-réciproques ».

- *Les locuteurs plurilingues*

Considérer le bilinguisme comme principale caractéristique des locuteurs en Ukraine limite inexorablement la prise en compte du répertoire plurilingue des locuteurs qui, bien souvent, communiquent ou comprennent d'autres langues avec une connaissance plus ou moins aiguisée. Dans la plupart des cas, les langues dont disposent certains locuteurs sont principalement liées à leur scolarisation ou à des contextes d'usages spécifiques et/ou sporadiques (travail, loisir...) ¹⁴³.

- *Les « bilingues non-réciproques »*

Le « bilinguisme non-réciproque » est défini par Laada Bilaniuk comme une activité interactionnelle produite simultanément en deux langues distinctes (BILANIUK, 2005 : 22) ¹⁴⁴. L'interaction se déroule, ainsi, simultanément en russe et en ukrainien. Chaque locuteur conserve son code linguistique sans qu'il n'y ait (ou presque) de malentendus. La conversation a lieu dans un rapport d'égal à égal et dans le respect de l'identité ethnolinguistique de chacun ¹⁴⁵.

« Cette pratique bilingue a été formée par la combinaison d'inquiétudes persistantes émanant du purisme et de l'hypercorrection, ainsi que de la nécessité de compromis et de résolution pacifique entre les locuteurs russes et ukrainiens » (BILANIUK, 2005 : 33) ¹⁴⁶.

En Ukraine, il n'est pas systématique que les locuteurs utilisent l'une ou l'autre langue car la tendance est à utiliser quotidiennement les deux, selon les situations de communications. En tant qu'observatrice étrangère, comprenant relativement bien les deux langues, il m'a été parfois difficile de discerner dans une interaction ce qui était de l'ukrainien de ce qui était du russe. Cette confusion entre ces deux langues

¹⁴³ J'approfondirai ce point à travers l'exemple des profils sociolinguistiques des enquêtés dans la partie III de cette thèse.

¹⁴⁴ Ce même phénomène est, par d'autres chercheurs (KLINKENBERG, 2001-a : 165), désigné sous le nom « bilinguisme symétrique », en opposition au « bilinguisme asymétrique » qui se manifeste lorsque l'un des locuteurs adopte la langue de l'autre.

¹⁴⁵ Les médias présentent de nombreux exemples où cette forme de bilinguisme est mise en scène. En effet, l'émission en direct « La grande politique » [*Белка політика*] est représentative de ce phénomène. En guise d'exemple concret, l'extrait choisi est un entretien politique entre un journaliste russophone et le leader ukrainophone du parti de l'opposition « *Batkivchtchyna* ». On ne niera pas que la langue du second se présente comme un instrument politique, reflétant au mieux sa position. <<http://politika.inter.ua/episode/view/id/43>>, consulté le 8 décembre 2012.

¹⁴⁶ « *This bilingual practice was shaped by the combination of continued concerns with purism and correctness, and the need for a compromise and peaceful resolution between Ukrainian and Russian speakers* ». Traduction de l'anglais.

émanerait du rapprochement historique et expérientiel entre les locuteurs. Elle serait aussi une des conséquences de la persistance de l'idéologie puriste soviétique (*cf. infra*).

L'interaction en russe et ukrainien n'entrave généralement pas l'intercompréhension entre locuteurs, mais communiquer en deux ou plusieurs langues demeure une tâche relativement laborieuse. En effet,

« Le passage d'une langue à l'autre est douloureux, qui il se fait sur un territoire, violé dans son intimité géoculturelle par l'occupation d'une langue plus puissante. Il peut être explosif quand il se fait dans des langues qui s'effondrent et dans un paysage subjectif qui chancelle et se brise, parce que le silence rentré et désespérant de ses langues ne laisse au locuteur que le goût amer de la perte du sens » (DAHLET, 2008 :70).

En définitive, la complexité que sous-tendent les pratiques nous montre bien que ces identités bi/plurilingues ne sont pas lisses, en dépit de la proximité entre les deux langues russe/ukrainienne, et qu'elles se présentent comme lieux de tensions voire de conflits. Plusieurs questions restent en suspens : ces pratiques de bilinguisme non-réciproque ou symétrique permettent-ils pour autant d'atténuer les représentations négatives que le locuteur a de l'autre ? N'accentue-t-il pas, au contraire, le cloisonnement entre les langues ? Avant de répondre directement à ces questions, il conviendra de montrer dans quelles situations l'(in)sécurité linguistique est susceptible d'intervenir.

1.2.4. Attitudes (in)sécurées des locuteurs

L'insécurité linguistique provient des études anglo-saxonnes. Il est d'abord défini par Einar Haugen en 1962 sous la dénomination « schizoglossie » puis repris par William Labov en 1976 (MOREAU, 1999 ; CALVET, 2009 [1993] : 63). Cette notion apparaît ensuite pour la première fois dans les études sociolinguistiques francophones sous la plume de Nicole Gueunier, en 1978. Plusieurs auteurs ont, par la suite, approfondi ce concept (CALVET, 2009 [1993] ; FEUSSI, 2006 ; FRANCARD, 1997 ; BRETEGNIER & LEDEGEN, 2002 pour ne citer qu'eux). Mon approche sera limitée à quelques éléments de réflexion qui serviront à éclairer les rapports entre les locuteurs mono-/bi-/pluri-lingues en Ukraine.

Pour définir l'(in)sécurité linguistique, je reprendrai les propos de Louis-Jean Calvet :

« On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent *leur* norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (CALVET, 2009 [1993] : 47)¹⁴⁷.

Une langue de référence ou normée dominante n'est pas sans incidence sur l'attitude de (in)sécurité linguistique chez les locuteurs. À partir de l'analyse des diverses approches sur l'insécurité linguistique, Aude Bretegnier considère celle-ci comme une quête de légitimité au sein d'une communauté ayant établi des normes encadrant les usages.

« [...] le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et / ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages » (BRETEGNIER dans BRETEGNIER & LEDEGEN, 2002 : 127).

Pierre Swiggers (cité par PÖLL, 2001 :29), lui, caractérise l'insécurité linguistique comme une forme sociolangagière d'aliénation :

« L'insécurité linguistique peut être définie comme un sentiment socialisé d'aliénation : d'autre part, par rapport à sa propre production qu'on veut refouler ou foreclore. Ce sentiment peut se traduire à la fois dans des attitudes explicites, dans un comportement linguistique (par ex. mélange inapproprié de registres, hésitation dans l'emploi des formes, manque d'aisance au niveau discursif) et dans l'écart entre le comportement linguistique et le discours épilinguistique ».

Cette insécurité linguistique est patente au travers des attitudes et des comportements des locuteurs ukrainiens. Pour le montrer, Olha Ostriitchouk distingue quatre paliers d'(in)sécurité linguistique sur le modèle de Louis-Jean Calvet (2000 : 187), comme suit :

¹⁴⁷ C'est l'auteur qui souligne.

<p style="text-align: center;">Insécurité formelle et statutaire¹⁴⁸</p> <p>(le sourjykophone¹⁴⁹ qui utilise une langue approximative intermédiaire à base d'ukrainien régional à la place des formes légitimes du russe et de l'ukrainien)</p>
<p style="text-align: center;">Sécurité formelle et insécurité statutaire</p> <p>(le russophone qui parle bien une forme statutairement non légitime, le russe, et possède mal ou pas du tout la forme statutaire légitime, l'ukrainien standard)</p>
<p style="text-align: center;">Insécurité formelle et sécurité statutaire</p> <p>(l'ukrainophone qui parle bien la langue statutairement légitime, l'ukrainien, mais se trouve en situation de minoration¹⁵⁰ par rapport à la dominance urbaine du russe kiévien)</p>
<p style="text-align: center;">Sécurité statutaire et formelle</p> <p>(celle que possédaient les russophones avant l'Indépendance et qu'ils pourraient retrouver par la promotion du russe au statut de langue d'Etat à égalité avec l'ukrainien)</p>

Tableau 8 Degrés d'(in)sécurité linguistique en Ukraine (OSTRIITCHOUK, 2003 :153)

Cependant, ce modèle révèle quelques limites (CALVET, 2000 :187), du fait que

- les différents paramètres peuvent se croiser ;
- les représentations produisant de l'insécurité/sécurité sont susceptibles d'évoluer ;
- les langues reliées aux différents domaines peuvent passer d'une catégorie à une autres. Par exemple, le fait que le russe ait récemment acquis un statut formel – l'État l'a institué en tant que « langue régionale » – laisse supposer que les russophones acquièrent plus de sécurité linguistique en termes de sécurité formelle et statutaire ou au niveau de la sécurité statutaire et insécurité formelle puisque le russe n'a pas le même statut que l'ukrainien, qui demeure seule langue d'État (voir 3.2 de ce chapitre).

Cette sommaire présentation du concept de l'(in)sécurité linguistique nous permet de comprendre un peu mieux les dynamiques discursives en jeu lors d'interactions en contexte ukrainien. Il s'agit là d'un produit social (CALVET, 2009

¹⁴⁸ Le statut renvoie à la « position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions [...] » (ROBILLARD, 1997-b : 269)

¹⁴⁹ Je reviendrai sur le surzhyk, une variété intermédiaire entre le russe et l'ukrainien au chapitre 2-3.1.4.

¹⁵⁰ La désignation de langue minoritaire renvoie à une langue est déterminée par des décisions d'ordre institutionnelles et relevant de politiques linguistiques, basées souvent sur un critère numérique. La langue minorée repose sur d'autres critères liés à sa reconnaissance, usage, visibilité, etc. par les locuteurs et institutions (KASBARIAN, 1997 : 185-188). Proche de l'adjectif minoritaire, il existe la notion de minorisation. En clair : « La minoration est qualitative, elle joue sur le statut. La minorisation est quantitative, elle joue sur les pratiques » (BLANCHET, 2000 : 131)

[1993]). Cette attitude¹⁵¹ est intimement liée aux représentations et à l'identité des locuteurs.

1.2.5. Les représentations sociolinguistiques

Des tensions linguistiques sont tangibles au travers des discours des locuteurs en Ukraine. Dans l'analyse des questionnaires et des entretiens, l'attention a été portée sur les représentations sociolinguistiques véhiculées par les discours¹⁵² des informateurs. Les jugements subjectifs des locuteurs interrogés sur les pratiques langagières et sur celles des autres, révélés lors des entretiens surtout, reflètent des préconstruits culturels (PY, 2004 :14) et renseignent sur la posture de l'informateur par rapport aux langues qu'il utilise. Les représentations traduisent également les rapports de dominance et les pressions sociales.

« Les représentations sont liées aux idéologies, ce qui ne signifie pas qu'elles sont nécessairement fausses : elle sont seulement d'un autre ordre que les connaissances conceptualisées [...] Elles sont également différentes selon les groupes sociaux où elles se manifestent » (GUEUNIER, 1997 : 247).

Henri Boyer estime que certaines représentations peuvent être tendancieuses dès lors qu'elles tendent à trop soutenir l'idéologie linguistique dominante :

« toute représentation implique une évaluation, donc un contenu normatif qui oriente la représentation soit dans le sens d'une valorisation, soit dans le sens d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'une appréciation négative, d'un rejet et, s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte d'une discrimination » (BOYER, 2001 : 42).

Pour illustrer ces remarques auxquelles j'adhère, je soulignerai qu'en Ukraine la « variété » ou le « parler »¹⁵³ mêlant le russe et l'ukrainien, plus communément

¹⁵¹ Je reviendrai au chapitre 6 sur l'insécurité linguistique dans le milieu éducatif.

¹⁵² En sociolinguistique, il est courant de dissocier les discours épilinguistiques c'est-à-dire des discours évaluatifs sur les langues ou variétés/variables linguistiques ; les discours métalinguistiques qui correspondent à une activité discursive qui a trait aux formes linguistiques. On doit cette distinction épi/méta-linguistique à l'énonciativiste Antoine Culioli en 1976. Philippe Blanchet, et nous le rejoignons sur ce point, préfère envisager ces discours dans un *continuum* : « L'expérience montre que les discours 'ordinaires' sur les phénomènes linguistiques comportent des aspects réflexifs explicites et affirmés, clairement métalinguistiques, et que les comportements langagiers (discursifs ou paradiscursifs) des linguistes véhiculent des représentations ordinaires ou savantes. Cette proposition de ne pas répartir épi- et méta- selon le statut scientifique ou non des représentations produites s'inscrit dans une recherche de cohérence avec une épistémologie constructiviste et complexe [...] » (BLANCHET, 2012 [2000]: 169).

¹⁵³ La notion de variété ou de parler se distingue celle de langue. La langue est investie d'un pouvoir emblématique, issu d'un consensus social. Une langue est reconnue comme telle dans la mesure où elle est codifiée et peut être graphiée (GADET, 2007 : 25 ; BLANCHET, 2000 :120-121).

appelé « surzhyk » ou « sourjik »¹⁵⁴ (chapitre 2-3.1.4) connote l'étrangeté, l'instabilité, un « mauvais » parler. Souvent stigmatisé et associé à un ukrainien « bas de gamme », le surzhyk est considéré comme rédhibitoire pour de nombreux locuteurs – et l'enseignement joue ici un rôle important– alors qu'il est paradoxalement répandu dans les usages. Cette tendance s'observe dans les réponses aux questionnaires de mon enquête, la plupart des étudiants n'ont pas cité le surzhyk dans leurs langues d'usage. Seuls quatre d'entre eux l'ont indiqué comme pratique orale (Annexe 3.5). Pourtant, je suppose que si cette variété avait été proposée dans une question à choix multiples dans le questionnaire dédié aux étudiants, plus d'informateurs auraient certainement affirmé utiliser le surzhyk. Par cet exemple, nous comprenons qu'il existe un rapport de forces entre les langues dominées/dominantes.

1.2.6. Rapports de forces

« [...] le rapport de force linguistique n'est pas complètement déterminé par les seules forces linguistiques en présence [...], à travers les langues parlées, les locuteurs qui les parlent, les groupes définis par la possession de la compétence correspondante, toute la structure sociale est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours) » (BOURDIEU, 1982: 59-60).

En empêchant le développement des langues minorées, les groupes dominants assoient leur suprématie linguistique dans tous les domaines (LECLERC, 2010-a : n.p). Depuis la quête de dominance/domination¹⁵⁵ de la langue ukrainienne, dès le XIVe siècle, des conflits, des concurrences linguistiques ont vu le jour : entre l'ukrainien et les langues minoritaires; entre l'ukrainien et les langues des puissances qui ont occupé le territoire ukrainien (Russie, Pologne, Roumanie, etc.). Selon Louis-Jean Calvet, ce rapport de dominance est visible dès lors qu'il y a une «variété de langue dite basse» (informelle, domaine privé, etc.) subordonnée à une autre «variété de langue dite haute» (prestigieuse, formelle, etc.) (CALVET, 1999 : 62). Dans le cas de l'Ukraine, le russe est considéré comme la langue ayant durablement dominée la langue ukrainienne. Mais cette dominance linguistique s'inverse à l'Indépendance en 1991. La colonisation par la Russie tsariste, puis l'URSS, peuvent expliquer la détermination de certains politiques et de la société à ne faire valoir que

¹⁵⁴ On peut trouver les deux écritures mais je privilégierai la première dans ce travail.

¹⁵⁵ Une légère nuance peut être soulignée entre dominance et domination. La première décrit un état de domination, la seconde se réfère au processus.

l'ukrainien (chapitre 2-2). Même durant ces années où l'Ukraine était divisée entre différentes puissances, chacune d'entre elles a fini à un moment donné par imposer sa langue dans une partie du territoire. Pourtant, le plurilinguisme a toujours été actif parmi les locuteurs.

Si plusieurs tentatives – par des projets de loi notamment, voir chapitre 2-3.2 – ont valorisé le bilinguisme, les pouvoirs en place ont toujours maintenu un modèle unilingue. Celui-ci repose sur la référence aux normes de la langue dominante (tantôt le russe, tantôt l'ukrainien, sans oublier les territoires occupés par les autres puissances étrangères). L'État régule et homogénéise les pratiques linguistiques. Dans ce contexte, il serait plus juste de parler de monolinguisms juxtaposés pour définir la politique linguistique de l'Ukraine pendant les périodes d'occupations (du XIV^e au XX^e siècles). Avec la consolidation de la langue ukrainienne comme seule langue officielle et d'État en 1991, on assiste à une extension plutôt relative de l'ukrainien dans les pratiques linguistiques au quotidien. Nonobstant la reconnaissance juridique de l'ukrainien par ce nouveau statut, sa diffusion et le nombre de locuteurs qui se considèrent ukrainophones (d'après le Recensement 2001, *cf. supra*), force est de constater que cette langue n'est pas plus significative dans les usages qu'avant 1991. En effet, sa position peut s'apparenter à une langue minorée. Cela expliquerait ainsi les tensions qui subsistent entre l'ukrainien et le russe (chapitre 2-3). Le manque de volonté et de cohérence politique ainsi que le manque de moyens financiers n'ont pas facilité la diffusion de l'ukrainien à l'intérieur et à l'extérieur du territoire (BONNARD, 2007 : 91). Le russe demeure une langue internationale et très répandue en Ukraine. Elle représente, pour certains militants ukrainophones, une menace pour le développement de la politique d'ukrainisation et pour la différenciation culturelle de l'Ukraine vis-à-vis de la Russie. Pour comprendre la situation linguistique, il est nécessaire de faire un détour historique des politiques linguistiques.

2. Historique des politiques linguistiques

« Toute politique linguistique prend racine dans un contexte [...] » (WILLEMS, 2002 : 2). À l'instar de Daniel Beauvois, je pense que connaître l'histoire de l'Ukraine contribue à la compréhension de la société ukrainienne actuelle. Et, les préjugés

subis, motivés par plusieurs facteurs (religion, politique, culture, etc.) ont en partie influencé la situation sociolinguistique en Ukraine (BEAUVOIS, 2002).

Cette sous-partie propose de retracer l'évolution des politiques linguistiques de l'Ukraine. Partant des origines de la langue ukrainienne, datées approximativement au moment où l'Ukraine se dote de ses premières structures étatiques¹⁵⁶, au XI^e siècle, je présenterai ensuite les étapes de l'élaboration de la russification durant l'empire tsariste et soviétique.

2.1. Les débuts de la formation de l'Ukraine et de la langue ukrainienne

La typologie structurolinguistique classe l'ukrainien parmi les langues slaves orientales, appartenant au groupe des langues indo-européennes. La « langue ukrainienne » et ses variantes se sont développées dans la zone de l'Europe orientale. L'aire linguistique préfigure, comme on l'observe sur ces deux cartes ci-dessous, les frontières territoriales de l'Ukraine à nos jours.



Figure 15 Carte des langues slaves (LECLERC, 2012 : n.p)

¹⁵⁶ À cette époque, l'Ukraine représentait le premier état slave oriental et le plus grand État européen.



Figure 16 Carte des langues slaves orientales et découpage territorial (LECLERC, 2010-b :n.p)¹⁵⁷.

Proche du biélorusse et du russe, l'ukrainien se constitue comme variété distincte de ces deux langues à partir du XIIe siècle. Chacune de ces langues disposait d'une grammaire propre, mais une assez grande intercompréhension demeurait entre elles, due à leurs liens de parenté (LECLERC, 2010-b : n.p). La langue a ainsi contribué à fonder la culture ukrainienne et, par la même occasion, à construire l'identité « ethno-socioculturelle »¹⁵⁸ ukrainienne. Celle-ci doit aussi beaucoup à la religion orthodoxe importée de Byzance. L'orthodoxie a, en effet, joué un rôle considérable sur la construction de l'identité nationale, linguistique et culturelle de l'Ukraine (BOYKO, 2005).

Il demeure, cependant, difficile de dater exactement l'apparition de la langue ukrainienne mais des traces régionales sont visibles dans les premières chroniques de l'époque de la Rus kiévienne (premier état ukrainien)¹⁵⁹ datées du XIIIe siècle (BEAUVOIS, 2002 : 283). Ensuite, l'*Enéide travestie* de Kotliarevsky (1798) fut la

¹⁵⁷ Note de l'auteur : reproduction autorisée par Mikael Parvall, 2002.

¹⁵⁸ Selon Philippe Blanchet, « L'identité ethno-socioculturelle relève d'une conscience collective, d'un sentiment d'appartenance (inter-)subjectif et exprimable, tant au niveau de la communauté qui se caractérise ainsi que de l'individu qui s'y intègre [...] L'identité ethno-socioculturelle d'un groupe est presque toujours définie – mais pas uniquement – par ses caractéristiques linguistiques[...]» (BLANCHET, 2000 : 115).

¹⁵⁹ Parallèlement, elles ont été intégrées à l'historiographie russe pour prouver la légitimité de la fondation de la Moscovie. Une discordance existe sur la fondation de la Rus entre les historiens ukrainiens et russes.

première œuvre littéraire en ukrainien annonçant alors la naissance de la langue écrite. L'on y trouvait aussi régionalismes et de syncrétisme linguistique (russe/ukrainien, ukrainien/latin). S'ensuit, en 1819, la publication par Alexeï Pavlovski de la première grammaire ukrainienne où l'orthographe, la grammaire et le lexique s'appuyaient sur la langue d'Église tout en conservant encore certains régionalismes. Au XIXe siècle, comme ailleurs en Europe, l'Université a influé sur la formation de la langue littéraire ukrainienne (BILANIUK, 2005 :72-73 ; BAGGIONI, 1997 : 64 et 278 ; ANDERSON, 2002 [1983] : 83). La langue ukrainienne écrite littéraire a pris véritablement son essor à partir du XIXe siècle en devenant une forme normalisée¹⁶⁰. Mais cette normalisation a été entravée par la réalité géopolitique complexe de l'époque du fait que l'ukrainien n'était pas l'unique langue. Au moment du partage de l'Ukraine par les grandes puissances limitrophes (Roumanie, Biélorussie, Moldavie, Pologne, etc.), leurs langues prenaient obligatoirement le dessus dans les usages.



Figure 17 Carte des frontières historiques de l'Ukraine (LECLERC, 2011-c : n.p)

Toutefois, la division de l'Ukraine puis le rétablissement des frontières ont favorisé les échanges. Les contacts entre les langues-cultures étaient alors très

¹⁶⁰ Le processus normalisation renvoie aux régularités du système linguistique et à l'intériorisation de ces dernières par les locuteurs (ROBILLARD, 1997-c : 214-215).

denses.

L'intérieur du pays, la frontière naturelle marquée par le fleuve Dniepr, a très tôt symbolisé une « séparation » en deux pôles linguistiques importants. La Russie a d'abord été très influente à l'Est de l'Ukraine avant l'annexion du pays en entier (en 1939). Longtemps, l'Est de l'Ukraine a supporté le joug de l'Empire russe avant de passer sous la tutelle du régime soviétique. Il n'est donc pas étonnant que cette occupation russe ait eu un impact fort sur les relations entre les langues et locuteurs (*cf. infra*). La domination politique par les Russes a ainsi conduit à une minoration de la langue ukrainienne par rapport à la langue russe.

« La langue ukrainienne, réduite à l'état de dialecte 'petit russe'¹⁶¹, pratiquée seulement dans certaines familles, surtout rurales, jouissant de possibilités d'édition très réduites et d'une presse peu nombreuse, se retrouva, en 1991, promue, avec l'indépendance, au rang de langue officielle. Il faudra sans doute plus d'une génération pour lui donner la majorité parmi les locuteurs et pour effacer le complexe d'infériorité de ceux qui jusque-là la pratiquaient malgré tout » (BEAUVOIS 2002: 279).

La russification de l'Ukraine durera trois siècles. Le point suivant s'intéresse justement à cette entreprise.

2.2. De l'Empire russe à l'URSS : la russification intensive

Les pouvoirs qui se sont succédé en Russie, ont imposé à quelques différences près, la même vision de politique linguistique, associé alors à une politique de type assimilatrice et ethniste (BOURHIS, LEPICQ, SACHDEV, 2000, n.p.). Je présenterai dans cette deuxième sous-section l'alternance des politiques linguistiques de l'Ukraine tiraillées entre russification et ukrainisation.

2.2.1. L'expansion de la russification

Selon les historiens russes, l'Ukraine médiévale aurait pris du retard par rapport à l'ensemble des autres pays européens, y compris à la Russie. Ruralité, absence d'élites, illettrisme, etc. caractérisaient alors ce pays. Les représentations de la langue russe étaient plus valorisantes : le russe était identifié comme langue de

¹⁶¹ À l'époque des Tsars ou des Grands Russes, l'Ukraine était nommée « Petite Russie » [« *Malorossia* », « *Малороссия* » en russe] et ses habitants « Petits Russiens » [« *Maloruskié* », « *Малорусские* » en russe]. Ces termes sont restés dans l'usage du XIV^{ème} au XIX^{ème} siècle.

l'universalisme, de l'accès à la culture supérieure, de la promotion sociale. Ces représentations ont été particulièrement appuyées à partir du XVII^e siècle où le contexte politique était favorable en Russie. En effet, alors que la Russie tsariste était connue des Cours européennes, l'Ukraine souffrait d'un vide de pouvoir depuis la chute de l'État kyïvien au XIV^e siècle. Profitant de cette faiblesse, au cours du XVII^e siècle, le Tsar Pierre Le Grand (1672-1725) a lancé sa politique de « russification » (CALVET, 1999 [1987] : 221-225) qui consistait en l'acculturation, l'assimilation et la minoration des populations vivant en Ukraine, mais aussi de celles environnant et/ou composant la Russie (OSTRIITCHOUK, 2003 : 49). Le credo de ce projet pouvait se résumer comme suit: « Un Tsar, une religion, une langue » (CALVET, 1999[1987] : 221). La Russie tsariste justifiait, par ailleurs, son action en Ukraine comme bienfaitrice. Elle consistait à « protéger » les pays slaves des agresseurs potentiels externes. Or, cette visée était biaisée puisqu'en réalité la Russie instaurait une domination. Elle a ainsi dû jouer la carte du paternalisme afin d'acheter la confiance du peuple ukrainien¹⁶².

L'affiliation entre la Russie et l'Ukraine, consolidée par la signature de nombreux oukases, a ainsi permis à la Russie d'accéder facilement aux ressources de l'Ukraine. En fait, la russification a commencé en 1654 sous le Tsar Alexis I^{er} (1629-1676) au moment où l'Ukraine cosaque¹⁶³ d'aspiration européen-libérale passait sous l'obédience moscovite par le Traité de Pereïaslav. Ensuite, le processus de russification s'est accéléré en 1667, par l'annexion de la partie orientale du pays sous le Traité Androussiv¹⁶⁴. Le sud, avec la Crimée¹⁶⁵ et Odessa, deux territoires convoités par les Tsars et les nobles russes, est devenu la « Nouvelle Russie » [« *Novorossia* », « *Новороссия* » en russe]. Cette habitude que les empires coloniaux avaient de qualifier de « nouveaux » leurs sites colonisés, comme une sorte de terre promise, insistait bien sur le rapport de succession, d'héritage qui liait alors la colonie à son colonisateur (ANDERSON, 2002 [1983] : 186).

¹⁶² On retrouve cette attitude sous l'URSS entre l'Ukraine et la Russie, qui était alors considérée comme le « Grand Frère » de l'Ukraine (*cf. infra*).

¹⁶³ En 1654, l'Hetman Bohdan Khmelnytskyi s'était résigné à la tutelle moscovite en signant le Traité de Pereyaslav qui prévoyait l'extension de la russification à l'Ukraine orientale.

¹⁶⁴ Ce traité partage l'Ukraine entre la Pologne et la Russie.

¹⁶⁵ L'histoire de la Crimée est particulière. Ce territoire ukrainien a appartenu à la Russie jusqu'en 1954.

Originellement, le nationalisme russe renvoyait à l'idée romantique d'une coopération des pays slaves, au panslavisme. Mais, très vite, cette idée a cédé la place à la politique de colonisation de la Russie impériale dont l'apogée fut assurée au XVIII^e siècle. Les mouvements indépendantistes des pays aux alentours ont immédiatement pris fin, en raison de la répression sévère et du renforcement de la russification (BAGGIONI, 1997 : 256). Le droit d'expression a ainsi été supprimé. En Ukraine, la Circulaire de Valouev de 1863 a conduit à l'interdiction de l'impression des livres en ukrainien et de l'enseignement de l'ukrainien. En 1867, le Traité d'Ems a établi la cessation de toute activité d'importation d'ouvrages ukrainiens en Russie, excepté s'ils relevaient de la littérature slave ou s'inspiraient de l'écriture russe. Seule la langue russe avait droit de cité en Ukraine de l'Est. L'ouest était alors sous l'autorité d'une autre puissance politique et rivale de la Russie tsariste, l'Empire austro-hongrois. Prenant le contre-pied de la politique russe, celui-ci autorisait la préservation des langues locales dans toutes les sphères publiques et privées d'après l'article 19 de la Constitution de 1867. C'est grâce à cette relative liberté accordée à l'ouest que les régions de la Galicie et de la Bucovine sont devenues le berceau de la langue ukrainienne et du mouvement national ukrainien. En 1915, la langue russe y était d'ailleurs interdite d'utilisation dans de nombreux domaines (dans l'éducation, la presse, etc.). La langue ukrainienne a donc toujours été intimement liée à une cause nationale, territoriale et culturelle. Nous pouvons déjà déduire que la langue tient un rôle politique.

Du XIX^e au XX^e siècle, l'Ukraine était sous la tutelle de deux grandes puissances opposées. Celle de l'ouest, représentée d'abord par les Autro-hongrois puis par les Polonais, était flexible. Elle octroyait alors liberté et égalité aux Ukrainiens. L'autre, représentée par la Russie tsariste puis par la Russie soviétique, incarnait l'autorité et la censure. Pendant la période pré-soviétique, l'Ukraine était divisée en trois parties : environ 85 % de la population totale vivaient à l'Est et au Sud de l'Ukraine, 13 % habitaient l'Ukraine autrichienne (la Galicie de l'Est et la Bucovine) et 3 % se trouvaient en Transcarpatie (Rusov cité par GRENOBLE, 2003 : 83).

Bien que les politiques linguistiques visaient à museler l'ukrainien, il n'en demeure pas moins la présence d'une résistance en faveur de la langue-culture ukrainienne.

2.2.2. Prémisses de l'ukrainisation

En guise d'offensive à la russification, une politique d' « ukrainisation » s'est mise en place pour promouvoir la langue-culture ukrainienne et contrecarrer l'expansion linguistique et culturelle russe. Entravée par les assauts de Russie, cette politique d'ukrainisation n'a pu être développée durablement. Néanmoins, quelques soulèvements en faveur de l'ukrainisation ont été décisifs pour la politique linguistique en Ukraine.

Accaparant la Russie, la Révolution de 1905 a eu pour conséquence en Ukraine, d'atténuer les pressions sur les locuteurs et d'accorder tacitement un espace de liberté à la langue-culture ukrainienne, même si l'Est continuait d'être sous le règne russe. En 1914, alors que la révolution bolchévique était lancée, Lénine s'est exprimé sur la question des langues dans un article de la *Pravda* «Avons-nous besoin d'une langue d'Etat?»¹⁶⁶. Cet article a été significatif dans la mesure où il annonçait la politique linguistique à venir. Dans cet article, Lénine comparait la «langue d'État» à une langue imposée «au bâton». C'est dire que pour Lénine, dans l'État communiste qu'il projetait d'établir, le russe ne pouvait en aucune façon être une langue obligatoire, imposée aux peuples. Au contraire, il pensait que chaque peuple devait conserver sa langue nationale. La tolérance qu'il manifestait à l'égard des langues concordait à son projet politique. En réfutant l'idée d'une «russification à outrance», il s'opposait ainsi clairement à la politique tsariste.

De cette conception est née, au début des années 20, la politique de « *Korenizatsia* » ou d'enracinement linguistique¹⁶⁷. Celle-ci a notamment permis la réhabilitation des langues nationales des républiques soviétiques dans les différentes institutions des domaines éducatifs, administratifs, juridiques, économiques, etc. (ROBERT, 1995 : 77-78 ; KHYLYA-HEMOUR, 2011 : 26-27). Derechef, la langue ukrainienne a été acceptée. Suivant la même logique, dans la loi sur les minorités, votée le 22 janvier 1918, l'article 1 entérinait alors la reconnaissance des langues nationales en Ukraine, conférant un droit d'autonomie dont l'usage de la langue ukrainienne:

¹⁶⁶ Article consulté sur le site des « Oeuvres complètes de Lénine » : <<http://vilenin.eu/t24/p292>> (en russe), consulté le 23 septembre 2012

¹⁶⁷ « *Koren* » signifie en russe « racine ».

« Chaque nationalité habitant l'Ukraine dispose du droit à l'autonomie nationale et individuelle, à l'intérieur des frontières de la République nationale ukrainienne - c'est-à-dire du droit d'organiser son existence nationale en toute liberté - ceci étant mis en application par l'administration de l'Union nationale dont la compétence s'étend à tous ses membres, quel que soit leur lieu de résidence, à l'intérieur des frontières de la République nationale ukrainienne» (LECLERC, 2011-d : n.p)

Il convient d'ajouter que l'enthousiasme, insufflé par la Révolution russe de 1917, n'avait pas seulement eu des répercussions sur les langues en Ukraine mais plus largement sur le système politique. En effet, cette période de troubles a ouvert une brèche, donnant la possibilité aux Ukrainiens d'instaurer leur pouvoir afin de former un Etat ukrainien indépendant.

Quoique brève, cette période d'indépendance (1917-1920) a été favorable à la résurgence de la culture ukrainienne, comme en témoignait la prolifération de créations artistiques, littéraires, etc. Parallèlement, cette tentative d'ukrainisation a permis d'approuver quelques aménagements, même après la chute du gouvernement ukrainien provisoire. C'est surtout le secteur éducatif qui en a bénéficié. Le pouvoir soviétique expérimentait alors sa politique linguistique, d'où la relative tolérance à l'égard des autres langues nationales. Ainsi, en 1921, il était admis que l'ukrainien soit la langue principale d'enseignement. En 1922, le Code des lois sur l'éducation populaire de la République socialiste soviétique d'Ukraine mettait en avant la langue ukrainienne et reconnaissait la présence de la langue russe, comme l'indique cet extrait :

« 23. Basé sur les droits des minorités nationales pour l'autoidentification culturelle et rejetant toute forme artificielle d'ukrainisation ainsi que russification, la République socialiste soviétique de l'Ukraine par le Commissariat populaire de l'éducation et ses institutions locales garantit à toutes les minorités nationales vivant sur le territoire ukrainien, l'éducation et la formation dans leur langue maternelle.

24. La langue d'apprentissage dans les établissements scolaires est mise en oeuvre par le Narkomos dans l'accord avec le gré des députés des Soviets ouvriers, paysans et les représentants de l'Armée Rouge.

25. Les langues - l'ukrainien est la langue de la majorité de la population de l'Ukraine, en particulier dans les zones rurales ; le russe est la langue majoritaire des habitants vivant en ville ainsi que la langue des syndicats. Ces langues sont significatives et doivent être enseignées dans tous les établissements de la République socialiste soviétique d'Ukraine » (ТЯКНУ, 1999 [1976], n.p)¹⁶⁸

¹⁶⁸ « 23. Виходячи з прав національних меншостей на культурне самовизначення і рішуче відкидаючи всяку штучну українізацію, як і русифікацію, Українська Соціалістична Радянська Республіка через Народний комісаріат освіти та його місцеві органи забезпечує населенню всіх націй і національних меншостей, що населяють Україну, виховання і навчання на їх рідній мові. 24. Мова навчання в навчально-виховних закладах встановлюється Наркомосом у згоді з волею місцевих рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів. 25. Мови -

Malgré ces opérations, l'ukrainisation n'a pas provoqué d'effet de masse. De plus, le développement de la pratique linguistique en ukrainien était encore limitée : par exemple, le vocabulaire scientifique et technique était restreint et restait l'apanage de la langue russe. L'ukrainien comptait également un grand nombre de particularismes régionaux qui rendait instable sa standardisation (OSTRIITCHOUK, 2003 : 53).

Si ces diverses périodes n'ont pas amené à une généralisation de l'ukrainisation, s'observait une remarquable (re)vitalité ethnolinguistique de l'Ukraine.

Les successeurs de Lénine n'ont, quant à eux, pas voulu poursuivre l'action en politique linguistique, entamée par Lénine. Ils considéraient effectivement cette entreprise dangereuse, au vu de l'instabilité politique qu'elle induisait et de l'assurance nationale que manifestaient certains ces peuples environnants de la Russie. Le risque était que ces derniers se rebellent face aux Russes et phagocytent la politique coloniale. Aussi, dès la prise du pouvoir par Staline, on voit poindre la « déukrainisation » [деукраїнізація] (MASSENKO, 2010 : 136). Celle-ci s'est traduite notamment par le renforcement du centralisme politique par le parti communiste russe et par le resserrement de la politique linguistique russe (LARO USSILHE, 2002 [1998] : 58).

2.2.3. Centralisme linguistique : le retour forcé du russe

C'est sous Staline que la *Korenizatsia* a perdu de son sens et qu'elle a été remise complètement en cause. Le successeur de Lénine voulait en effet mettre un terme à cette ukrainisation pour pouvoir introduire intensivement le russe à tous les niveaux de la société. Voici un extrait de son discours prononcé au XVI^e Congrès du Parti Communiste qui explicite son intention :

« Il faut laisser les initiatives nationales grandir et se déployer en manifestant toutes leurs vertus potentielles pour leur permettre ensuite de se fondre en une seule culture avec une seule langue commune » (cité par KHYLYA HEMOUR, 2011 :43)

українська, як мова більшості населення України, особливо на селі, і російська, як мова більшості в містах і загальносоюзна, мають в УСРР загальнодержавне значення і повинні викладатись в усіх навчально-виховних закладах Української Соціалістичної Радянської Республіки ». Traduit de l'ukrainien.

La visée de la politique de russification de Staline était la création d'un État soviétique. Pour ce faire, il s'agissait de rassembler le peuple soviétique sous une seule et unique langue, de promouvoir le mythe de l'unité nationale, tout en marquant la distinction entre « Eux » (les autres) et « Nous » (les Soviétiques) (MASSENKO, 2010 : 137 ; CALVET, 1999 [1987] : 221). Dans cette optique, la russification reposait sur l'établissement d'une langue universelle, partagée par toutes les républiques communistes.

« Au plan linguistique, le colonialisme institue donc un champ d'exclusion linguistique à double détente: exclusion d'une langue (la langue dominée) des sphères du pouvoir, exclusion des locuteurs de cette langue (de ceux qui n'ont pas appris la langue dominante) de ces mêmes sphères » (CALVET, 2002 [1974]: 92).

L'expansion linguistique du russe a donc largement contribué à la politique coloniale russo-soviétique, l'Ukraine en était même la cible.

Avant de poursuivre ce propos sur les effets de la russification en Ukraine, je propose d'ouvrir, dans le point qui suit, une parenthèse sur l'impact de l'idéologie linguistique stalinienne sur la recherche en linguistique. Il faut noter que les linguistes étaient autant impliqués que les dirigeants dans la mise en œuvre des politiques linguistiques en URSS et la diffusion de l'idéologie linguistique unifiante. Ainsi, ce changement politique a eu pour conséquence l'alliance et la formation de plusieurs écoles linguistique défendant des thèses diamétralement opposées sur leur conception des langues et de la société.

- *La controverse linguistique*

Sous Lénine, la question des langues minoritaires occupait une large place au sein de la linguistique soviétique. Dans les années 20, l'étude de Nikolaï Marr sur les langues en cohérence avec les thèses marxistes-léninistes¹⁶⁹ occupait alors la linguistique.

«L'idée essentielle était que la langue fait partie de la 'superstructure', qui représentait 'les opinions politiques, juridiques, religieuses, artistiques et philosophiques de la société et de leurs institutions (politiques, juridiques, etc.) correspondantes'. Elles étaient le reflet de la 'base', la 'structure économique de la société à un stade donné de son développement' (Staline, 1951a: 70). Bien sûr, le vocabulaire d'une langue donnée est sensible à l'évolution de la technologie, etc. mais la revendication de Marr était que la grammaire était également modifiable, qu'elle reflétait les étapes de son développement au sens du matérialisme historique, et de plus, que sa structure pourrait évoluer lorsqu'une nouvelle étape de son évolution a été atteinte. [...] Marr a défini trois catégories de langues: (1

¹⁶⁹ Je reviens plus bas sur le concept de marxisme-léninisme.

les langues synthétiques (par exemple, le chinois), (2) les langues agglutinantes (par exemple, le turc), et (3) les langues flexives (par exemple, le russe). Ces catégories correspondent, respectivement, aux étapes du développement économique: (1) 'le communisme primitif' (propriété communale et de la gouvernance), (2) 'la division de la société par les professions' et (3) 'la succession ou société de classe' (Marr cité dans Thomas, 1957)» (HARLIG & PLEH, 1995 : 8)¹⁷⁰.

À cette époque, les langues étaient déjà perçues comme des faits sociaux.

« Pour Marr la langue ne devait donc pas être rapportée à une ethnie, à une nation ou à un état, mais à une formation sociale, la langue devenait un phénomène de 'classe' » (L'HERMITTE, 1969 : 6).

Le marrisme avait, en quelque sorte, posé les fondements de la sociolinguistique soviétique, en adéquation avec l'orientation socialo-communiste du pouvoir en place.

Dans les années 1930, Staline a exprimé son profond désaccord avec la théorie marriste, en rétablissant un rôle instrumental et fonctionnel à la langue¹⁷¹. Il a ainsi discrédité toute la théorie marriste et neutralisé la dimension sociale des langues. En imposant l'idée de langue unique, Staline comptait étouffer les problèmes liés à la reconnaissance des langues-cultures des pays de l'URSS. Le régime autoritaire qu'il avait alors établi rejetait toute liberté d'expression notamment dans le domaine scientifique. Ainsi, la linguistique devait être « épurée »¹⁷² pour garantir la nouvelle politique linguistique de l'URSS.

- *Passage à l'acte*

En Ukraine, l'application de la politique linguistique, élaborée par le régime stalinien, s'est réalisée au prix de sacrifices : résignation et acculturation des peuples,

¹⁷⁰ « *The essential idea was that language was part of the 'superstructure', which is 'the political, legal, religious, artistic and philosophical views of society and their corresponding political, legal and other institutions', which stood upon and reflected the 'base', the 'economic structure of society at a given stage of its development' (Stalin, 1951a :70). Naturally the vocabulary of a given language is responsive to developments in technology, etc., but Marr's claim was that grammar was equally mutable, reflecting stages of development in the sense of historical materialism, and moreover, changing its structure when a new stage of development was reached. [...] Marr recognized three typological categories of languages : (1) synthetic (e.g, Chinese), (2) agglutinative (e.g, Turkish), and (3) flectional (e.g., Russian). These corresponded, respectively, to the following stages of economic development : (1) 'primitive communism' (communal property and governance), (2) early 'division of society by professions' and (3) 'estate or class society' (Marr cited in Thomas, 1957) » Traduction de l'anglais.*

¹⁷¹ Voir STALINE Joseph, 1975, *Le marxisme et les problèmes linguistiques*. Version électronique disponible : <http://www.communisme-bolchevisme.net/download/Staline_Le_marxisme_et_les_problemes_de_linguistique.pdf>, consulté le 1^{er} février 2011.

¹⁷² Entre 1937 et 1939, sur ordre de Staline, plusieurs linguistes ont été censurés ou exécutés (HARLIG & PLEH, 1995 : 8).

persécutions et pogroms de nombreuses ethnies (déportations des Tatars de Crimée, Roms, Juifs, etc.). De telle sorte que certains spécialistes ont qualifié cette politique d'(ethno)linguicide. Parmi ces obsessions, Staline voulait écraser la langue-culture ukrainienne¹⁷³ afin qu'elle ne constitue plus une menace à l'expansion du russe et à l'idéologie russo-soviétique (MASSENKO, 2005 et 2010 :138, JURIEW, 2003 :148-149). L'ukrainien était donc interdit dans le domaine de l'éducation ainsi que dans tous les usages officiels. Il était considéré comme une langue sans prestige face au russe qui représentait la seule langue de l'élite (GRENOBLE, 2003 : 83).

Dans les années 30, au moment où Staline instaurait sa « politique de la terreur » dans l'ensemble des territoires de l'URSS, des « actions d'épuration » ou de génocide (OSTRIITCHOUK, 2008) se sont multipliés. Des famines artificielles, appelées « *Holodomor* » ont initiées sous Staline, causant plus de 12 millions de victimes en Ukraine entre 1932-33, en plus des déportations des paysans rebelles à la collectivisation (« *koulaks* ») ou encore des purges des élites du pays, qui avaient été provoquées par l'industrialisation et colonisation des territoires par les Russes. L'Ukraine représentait pour Staline à la fois une cible stratégique mais aussi le centre du nationalisme anti-soviétique qu'il fallait coûte-que-coûte éradiquer. Durant cette période, le russe était la seule langue autorisée. Certains chercheurs ukrainiens (MASSENKO, 2005 ; OSTRIITCHOUK, 2008) osent utiliser le terme « *linguicide* » pour mieux dénoncer ces actes et ces lois machiavéliques du régime stalinien visant l'anéantissement des langues nationales. Derrière ce terme, se profile l'accusation de la puissance perverse et sanguinaire qu'incarnait le régime communiste à l'égard de toutes les populations soviétisées. L'Ukraine n'était qu'un exemple parmi d'autres. Ainsi, pour ces chercheurs, l'emploi de ce terme ne revient à désigner la mort de la langue ukrainienne mais du peuple ukrainien tout entier car une langue n'est rien sans locuteurs. Pour traduire plus justement cette idée, je proposerai le terme d'ethnolinguicide qui renvoie à l'acte de mort instrumentalisé par le pouvoir à l'égard de l'identité linguistique du peuple ukrainien (ainsi que des autres républiques).

Dès 1940, l'ensemble du territoire ukrainien se trouvait sous l'obédience du

¹⁷³ L'Ukraine, comme je l'ai déjà expliqué, comptait un certain nombre d'opposants à la politique soviétique, surtout dans la partie occidentale où l'implantation du pouvoir soviétique a été plus tardif. Stepan Bandera représente l'une des figures les plus importantes de la résistance ukrainienne.

régime russo-soviétique. La langue russe est alors devenue une arme idéologique redoutable. Louis-Jean Calvet explique très bien que la situation linguistique, dans un contexte colonial, découle irréversiblement d'une idéologie politique (CALVET, 2002 [1974] : 93). En ce sens, la langue n'est pas considérée comme un outil de communication interindividuelle, elle n'est pas non plus le bien des usagers, mais plutôt celui de l'État qui la façonne selon l'idéologie préétablie. C'est effectivement de cette manière que Staline a réussi à élever le russe au rang de langue de communication internationale.

Après 1953, Nikita Khrouchtchev entreprit une politique de « déstalinisation ». On pouvait ainsi s'attendre à un assouplissement du processus de russification et, donc à une révision des politiques linguistiques en faveur des langues nationales. Mais rien n'a changé. Aucune liberté linguistique et culturelle n'était autorisée. Un « programme d'intensification de la russification des peuples soviétiques » est très rapidement adopté par le nouveau gouvernement en place. Dans les années 60, une hiérarchie des langues socialistes est établie : les langues « avec avenir » (telles que le russe) se distinguaient alors des langues « sans avenir » (langues caucasienne, balte, ukrainienne, etc.). À cette époque, le concept de « peuple soviétique » avec une langue unique prenait tout son sens. La langue russe était l'élue car elle symbolisait le mieux l'identité soviétique. En dépit de la progression du russe, l'ukrainien avait su être conservé dans les campagnes, mais dans les années 60-70 la politique de russification s'est radicalisée avec un plan d'« harmonisation » de la politique linguistique de URSS établissant le russe comme « deuxième langue maternelle des peuples non-Russes », la première langue étant celle de la république fédérée (MASSENKO, 2010: 100). À l'instar de nombreux peuples colonisés et assimilés¹⁷⁴, les Ukrainiens encouraient de graves sanctions s'ils étaient surpris à s'exprimer dans leur langue.

- *Représentations sur les langues*

Durant les années 80, la politique soviétique s'est adoucie et la relation du pouvoir aux langues s'est libéralisée. L'usage du russe continuait néanmoins à dominer les relations intérieures et extérieures du pays. Encore aujourd'hui, le russe

¹⁷⁴ Je songe ici au ralliement forcé des populations des régions françaises au XVIII^e siècle, au moment où la langue française avait été instaurée par l'État comme l'unique langue en France.

maintient sa fonction de langue d'intercommunication ou « *lingua franca* » entre les Slaves.

À l'instar des autres langues nationales, l'ukrainien a longtemps été stigmatisé, connoté à l'inculture. Face au russe, l'ukrainien dégagait une image plutôt négative, ce qui pouvait justifier l'utilisation « naturelle » du russe par la population. On comprend en ce sens que ces représentations ont influencé les pratiques linguistiques des locuteurs (*cf. infra*). Cette inféodation s'est matérialisée par des processus plus ou moins conscientisés. Sur le plan formel, les Soviétiques ont préféré « enrichir »¹⁷⁵ la langue ukrainienne d'emprunts lexicaux et phraséologiques russes plutôt qu'en lui offrant un statut légal, à part du russe.

« La vision bolchévique des nationalités a évolué après 1920 vers un 'fédéralisme' qui était en réalité un centralisme à partir de la Russie. Le maintien provisoire d'une relative autonomie de l'Ukraine soviétique est compensé par la structure unique et centralisée du parti communiste russe qui détient la réalité du pouvoir » (LARO USSILHE, 2002 [1998] : 58).

Les linguistes étaient mandés par l'État pour intervenir sur la langue et faire en sorte de la « russifier » en jouant essentiellement sur les similarités lexicales¹⁷⁶. De cette manière, les linguistes pouvaient démontrer la proximité inexorable de ces « langues sœurs » (russe et ukrainien) et légitimer la politique de russification de l'État. Le corpus suivant présente quelques exemples de cette réforme.

¹⁷⁵ On remarquera dans ce contexte l'ambiguïté de la notion d'« enrichissement ». Ici, il faut bien sûr comprendre qu'il s'agissait d'un subterfuge politique pour transformer l'ukrainien en ukrainien russisé. Cela faisait parti de la russification.

¹⁷⁶ Voir la révision de *L'orthographe ukrainienne* de 1933 (KHYLYA HEMOUR, 2011 : 43).

TABLE 3.1. Examples of Russified linguistic forms imposed on Ukrainian standards during the 1930s (from Karavans'kyi 1994)

Original Ukrainian	Imposed 1930s Form	Russian	English
арсен [arsen]	миш'як [myšjak]	мышьяк [myšjak]	arsenic
вакації [vakaciji]	канікули [kan'ikuly]	каникулы [kan'ikuly]	vacation
цинамон [synamon]	кориця [koryc'a]	корица [kar'icə]	cinnamon
наросток [narostok]	суфікс [sufiks]	суффикс [suffiks]	suffix
овочі [ovoči]	фрукти [frukty]	фрукты [frukty]	fruits*
риска [ryska]	тире [tyre]	тире [t'ir'e]	dash
теза [teza]	тезис [tezys]	тезис [t'ezis]	thesis

*The original Ukrainian word for fruit, *ovoči*, is very close to the Russian word for vegetables, *ovošči*. Vegetables in Ukrainian were referred to as *jaryna* or *horodovyna*. In late Soviet-era Ukrainian practices, both terms for fruits and vegetables were modeled on Russian usages, with *ovoči* referring to vegetables and *frukty* to fruits.

Tableau 9 Russification du lexique ukrainien (BILANIUK, 2005 : 85)

On l'aura compris, cet « enrichissement » de la langue ukrainienne a constitué un leurre. La finalité de la politique linguistique soviétique à l'égard des autres pays slaves, équivalait à des pratiques de linguicide ou de glottophagie. Le phénomène glottophagique – commun à de nombreux pays ayant subi une dictature (DURAND, 1999 [1997] : 59-63) – consiste en fait à « passer d'un plurilinguisme de type babélique [...] à une centralisation linguistique [...] » (CALVET, 1999 :56). C'est un processus qui cible les trois pôles d'usages où la langue dominée est active : juridique, économique et idéologique (CALVET, 2002 [1974] : 116-117). En Ukraine – qui, rappelons-le, ne représente pas une exception –, la glottophagie s'interprète comme un processus en continuum qui s'articule en trois étapes :

- 1) la langue dominante s'impose par les classes dirigeantes,
- 2) la langue dominante s'étend aux villes puis aux campagnes,
- 3) pour parvenir à faire disparaître les langues locales et prétendre à l'unilinguisme (CALVET, 2002 [1974] : 112).

Cet ultime stade n'a été que partiellement accompli en Ukraine, en raison des forces de résistance face à l'assimilation au russe. La religion et la conscience nationale ont constitué les principaux piliers de cette résistance (CALVET, 2002 [1974] : 113). En effet, le conservatisme linguistique répandu dans les campagnes en Ukraine et la libéralisation du pouvoir soviétique ont participé au réveil de la langue-culture ukrainienne (*cf. infra*).

Si les usages sociaux laissaient un espace minimal de liberté pour que les locuteurs fassent perdurer les parlers ukrainiens ou les autres langues, l'École, au contraire, constituait un instrument de répression contre l'introduction des variétés locales¹⁷⁷. Si les premières années de l'instauration du pouvoir soviétique avaient laissé un peu de temps à la formation et la consolidation de la langue ukrainienne, l'alphabétisation s'est finalement révélée favorable à la diffusion du russe. Cela s'observe notamment par l'augmentation des écoles russes dans les années 30 et par l'immigration intensive des Russes dans les zones urbaines ainsi que par la propagande pour la diffusion du russe indispensable de promotion sociale (BILANIUK, 2005 : 86).

Sous Khrouchtchev, la littérature et l'éducation ukrainiennes ont connu un renouveau avant d'être repris par la russification. Aussi, en 1958, une réforme scolaire a-t-elle été adoptée : les parents pouvaient alors choisir la langue d'enseignement, c'est-à-dire entre le russe et une autre langue nationale. Le russe continuait d'être largement alors favori. Malgré l'expansion de la russification pendant toute l'époque soviétique, la population paysanne, qui était alphabétisée et russifiée de force, avait réussi à préserver l'usage de l'ukrainien et à le transmettre de générations en générations (BILANIUK, 2005 : 89). Je reviendrai plus en détail sur le sujet de l'éducation dans le chapitre 4.

Ce n'est qu'après la Seconde guerre mondiale que l'ukrainien a été autorisé à l'ouest de l'Ukraine, alors sous le régime polonais. Cette liberté conditionnelle autorisée à la langue-culture ukrainienne a ainsi permis à celle-ci de s'ériger comme « un symbole de fierté ethnique et de défiance face aux politiques coloniales, avec une valeur symbolique relativement élevée »¹⁷⁸ (BILANIUK, 2005 : 85).

2.2.4. Vers un renouveau du statut de la langue ukrainienne

La Perestroïka, entreprise en 1989 par Mikhaïl Gorbatchev, a ouvert sur une période de réformes. La russification forcée n'était plus à l'ordre du jour. Cette politique d'ouverture a d'ailleurs conduit à adopter le 28 octobre 1989, la « Loi de

¹⁷⁷ L'École en France jouait le même rôle au XIXe siècle par exemple.

¹⁷⁸ « [...] *the Ukrainian language became widespread as a symbol of ethnic pride and defiance of colonizing regimes, with a relatively high symbolic value* ». Traduction de l'anglais.

l'URSS sur les langues de la république socialiste soviétique ukrainienne » (LECLERC, 2011-e : n.p). Cette loi appelait à une plus grande tolérance à l'égard des langues nationales des républiques de l'URSS. Elle proclamait l'ukrainien comme langue officielle (article 2) tout en accordant aux langues utilisées par une majorité de locuteurs dans une région, leur emploi dans certains secteurs (article 3, article 17). Mais, implicitement, il s'agissait de continuer à couvrir les russophones et, semble-t-il, à réfréner des débordements ultra-nationalistes¹⁷⁹. Ainsi, dans les régions méridionales et orientales où le russe était le plus répandu, les habitants pouvaient s'adresser à l'administration, aux institutions, etc. en russe plutôt qu'en ukrainien, voire dans une autre langue. Autrement, cette loi officialisait le bilinguisme au plan institutionnel. Plusieurs articles en témoignent :

- l'obligation pour les fonctionnaires d'utiliser le russe et l'ukrainien (article 6)
- l'obligation de publier dans les deux langues tous les documents émanant des autorités de l'Etat (article 10)
- le droit aux citoyens de s'adresser en russe aux organismes de l'Etat, entreprises et organisations (article 5)
- l'obligation de publier les documents techniques dans les deux langues (article 13)
- l'obligation d'enseigner le russe et l'ukrainien dans les établissements d'enseignement général (article 27).

A priori, le russe et l'ukrainien se retrouvaient quasiment à égalité. L'ukrainien restait encore minoré dans les usages à cette époque. Toujours est-il que les efforts en faveur du bilinguisme n'ont pas permis de changer complètement les pratiques (BILANIUK, 2005 : 90).

L'aperçu historique de la gestion des langues en l'Ukraine que je viens de présenter est utile pour comprendre l'interdépendance entre l'évolution des langues, des politiques et les actions des linguistes. Il s'agit maintenant de s'interroger sur les conséquences de l'Histoire sur la situation des langues dans l'Ukraine indépendante.

¹⁷⁹ Plus tard en 1990, le Soviet Suprême vota une loi affirmant le statut officiel du russe en URSS

3. Regards sur la situation sociolinguistique actuelle en Ukraine

Sous le gouvernement de Mikhaïl Gorbatchev, la politique (y compris en matière linguistique) s'est montrée plus souple. Le processus d'indépendance des républiques soviétiques était alors en marche.

Le 24 août 1991, l'Ukraine s'est retrouvée libérée de la tutelle russe. Cependant, elle devait faire face aux réalités post-soviétiques. L'urgence de réformes était prédictible. Le renversement du pouvoir soviétique s'est accompagné d'une revalorisation de la langue nationale majoritaire, l'ukrainien. Cela signifiait donc de prendre des dispositions et mettre en place des dispositifs institutionnels afin que l'ukrainien soit normalisé¹⁸⁰, c'est-à-dire étendu à l'ensemble de la population (DUHAMEL, 1995 : 203). Pour le faire, l'Ukraine a d'abord dû réformer son système éducatif et proposer une politique qui soit cohérente avec les usages et les aspirations indépendantistes. Dans ce contexte politique post-soviétique, la langue est devenue à nouveau un sujet de tensions entre l'ancienne langue officielle (russe) et la nouvelle (ukrainien). Cette troisième sous-partie analyse les mesures et limites de cette nouvelle politique linguistique.

3.1. Un État, une nation, une langue ?

Au regard de l'historique des politiques linguistiques ukrainiennes que je viens de dresser dans la deuxième sous-partie, on ne peut qu'être d'accord avec Didier de Robillard (2008-b : 18) qui explique bien que la formation de toute langue résulte en partie du projet politique et idéologique de l'État.

« On s'aperçoit que loin de 'décrire' les langues, on les 'construit' bel et bien, avec de fortes préoccupations identitaires. C'est le rôle de la grammaire, puis de la linguistique structurale d'être des outils de construction des langues, lesquels ne sont pas dépourvus d'une dimension idéologique et politique qui colore ensuite les activités de construction et de diffusion (didactiques) des langues. Il n'est pas étonnant de voir que la langue 'elle-même et pour elle-même' est la métaphore de la rivalité des nations en train de se construire puisqu'elle contribue à les édifier ».

¹⁸⁰ D'après les travaux issus de l'école catalane de sociolinguistique, il y a une distinction entre les concepts normalisation et normativisation. La normalisation (le fait de rendre « normal ») se réfère aux usages d'une langue dans une communauté linguistique donnée. La normativisation se fonde sur le caractère normatif. Elle renvoie aux règles et normes d'une langue donnée (BLANCHET, 2000 : 125). Dans le contexte ukrainien, ces deux phénomènes sont liés.

C'est ainsi qu'après la chute de l'URSS, les vellétés indépendantistes de l'Ukraine ont aussitôt conduit à établir un monolingisme étatique, basé sur le modèle des états-nations européens. Cette idéologie unilingue dessinait alors l'identité socioculturelle de l'Ukraine.

3.1.1. Comment l'ukrainien est-il devenue la seule langue officielle et d'État ?

Un des effets de la libéralisation gorbatchévienne a été de permettre à la société civile de s'organiser pour la défense de ses droits. C'est aussi à cette période de pré-indépendance que le mouvement d'opposition constitué d'intellectuels, « Roukh », a vu le jour. Les principales revendications de cette association reposaient sur la valorisation de la culture ukrainienne et la promotion de l'ukrainien en tant que langue d'État. Son principal obstacle : la dispersion de ses membres. En effet, nombre d'entre eux s'étaient exilés à l'étranger.

De plus, au sein de ce mouvement, un certain nombre d'intellectuels russophones étaient réticents à l'idée d'ukrainisation puisque leur participation impliquait qu'ils fassent quelques concessions, en se mettant, par exemple, à l'apprentissage de l'ukrainien et en acceptant de publier en ukrainien, ce qui, de fait, restreignait leur cercle de diffusion (DUHAMEL, 1995 : 204).

Nonobstant ces problèmes d'entente interne, le « Roukh » était devenu un des principaux artisans de l'Indépendance de l'Ukraine étant donné qu'il avait largement contribué à ériger les élites ukrainiennes au pouvoir et qu'il avait permis l'accession du pays à sa souveraineté et à son indépendance le 24 août 1991.

Pour se former et exister, le nouvel État ukrainien devait se doter de nouveaux symboles identitaires qui ne puissent pas rappeler son passé soviétique. Après un temps de latence, la langue a finalement été instituée comme unique, officielle et d'État¹⁸¹ dans la Constitution du 28 juin 1996 (modifiée le 8 décembre 2004) :

¹⁸¹ En ukrainien, les deux termes «langue officielle» [« *ofitsina mova* », « *офіційна мова* »] et «langue d'État» [« *derjavna mova* », « *державна мова* »] ne sont pas équivalents, alors qu'ils le sont en français. En Ukraine, la «langue d'État» est unique tandis qu'il peut y avoir deux ou plusieurs «langues officielles», comme c'est le cas en Crimée. La République de Crimée ne relève pas de ce régime puisque son autonomie a été accordée en 1954 et lui a permis d'instituer le russe et l'ukrainien

- « 1) La langue d'État de l'Ukraine est l'ukrainien.
- 2) L'État assure le développement et le fonctionnement de la langue ukrainienne dans tous les domaines de la vie sociale partout sur le territoire de l'Ukraine.
- 3) En Ukraine, le libre développement, l'usage et la protection du russe et des autres langues des minorités nationales d'Ukraine sont garantis.
- 4) L'État favorise l'apprentissage des langues de communication internationale.
- 5) L'emploi des langues en Ukraine est garanti par la Constitution et est régi par la loi » (Article 10)¹⁸²

Dès 1991, le souci des décideurs et législateurs était d'élaborer au plus vite des mesures et d'adopter de nouveaux symboles permettant à l'Ukraine d'asseoir sa souveraineté et de se distinguer de l'ex-métropole coloniale. La langue devait donner au jeune état ukrainien à la fois sa légitimité et sa singularité. Les mesures de normativisation en faveur de l'ukrainien visaient ainsi à encourager les Ukrainiens à abandonner le russe pour adhérer à la langue ukrainienne et tendre ainsi vers la normalisation (BOYER, 2008 et 2001). L'usage de l'ukrainien s'est alors développé dans différents domaines de la société, entraînant notamment la fermeture massive d'écoles et d'universités ainsi que la fin de la diffusion des journaux russes (MIKHAL'CHENKO & TROUCHKOVA, 2001 dans MAURIS : 330). Les locuteurs ont donc dû se plier à la nouvelle législation et adapté leurs usages.

« Les différences linguistiques ont été utilisées afin de marquer les limites sociales et interactionnelles, et ont également servi comme marqueurs de qualités morales. D'un côté, en niant l'exactitude linguistique, les gens ont cherché à nier la légitimité et l'autorité sociale des locuteurs de la variété haute. D'un autre, en affirmant leur position sociale, beaucoup de gens ont cherché à 'corriger' leur usage propre langue, à assumer de nouveaux rôles (en tant que présidents, des professeurs ou des citoyens d'un pays indépendant). Cette correction entraîne parfois l'apprentissage d'une nouvelle langue ou, au contraire, la surveillance et la 'fixation' d'une langue qu'ils prétendaient maîtriser » (BILANIUK, 2005 :150)¹⁸³.

Si, l'ukrainien est devenu obligatoire au niveau du domaine public, certaines pratiques entraient en contradiction avec la loi. Par exemple, certains enseignants de la zone orientale continuent à enseigner en russe (BILANIUK, 2005 : 90). C'est bien là une des failles de la politique des langues en Ukraine car si elle a été établie en

comme langues officielles. Voir AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE MONDE : <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/etatsnsouverains/crimee.htm> >, consulté le 10 mars 2011. Je ne pourrai m'étendre sur le sujet des langues en Crimée qui appelle à prendre en compte d'autres réalités pour comprendre la situation sociolinguistique et éducative.

¹⁸² CONSTITUTION DE L'UKRAINE :

<http://www.kmu.gov.ua/control/en/publish/article%3fart_id=235436&cat_id=32672>, consulté le 11 novembre 2011.

¹⁸³ « *Language differences were used to mark social and interactional boundaries, and also served as markers of moral qualities. By denying linguistic correctness, people sought to deny speakers social legitimacy and authority. In seeking social affirmation, many people sought to 'correct' their own language use to fulfill new roles (as presidents, professors, or citizens of an independent country). This correction sometimes entailed learning a new language, or monitoring and 'fixing' a language they already claimed to know* ». Traduction non-officielle de l'anglais.

faveur de l'ukrainien, elle n'a pas été en mesure de statuer clairement sur l'usage du russe. En effet, l'article 10 de la Constitution laisse entrevoir quelque ambiguïté sur la question de la langue russe. Celle-ci est considérée comme n'importe quelle « langue minoritaire ». Or, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le russe ne peut correspondre à une langue minoritaire dans la mesure où le nombre de locuteurs n'est pas restreint. Comme nous l'avons vu, en Ukraine, le russe fait partie du répertoire linguistique de plus d'un tiers de locuteurs, y compris, chez ceux qui se définissent comme ukrainophones (*cf. supra*).

Réduire le russe au statut de langue minoritaire n'est, à mon avis, qu'une tactique pour mieux prévaloir l'ukrainien en Ukraine et inférer sur l'idée que l'ukrainien est plus répandu que le russe. Cela sert bien sûr à renforcer l'idéologie instaurée par le pouvoir ukrainien nouvellement formé. La démarche défensive, qui consiste de la part des décideurs à séparer à tout prix le russe de l'ukrainien et de renverser la situation linguistique, se présente comme la suite logique des pays colonisés encore marqués par la colonisation (CALVET, 2002 [1974], voir tableau ci-dessous). Cela vient également justifier le fait que durant toute la période de transition du début des années 90, la question de la langue est devenue un enjeu central de la construction de l'Ukraine indépendante.

Émergence de la question linguistique		
	avant la naissance de l'Etat	après la naissance de l'Etat
problèmes pratiques	comment parler au peuple, faire de la propagande, militer pour l'indépendance	gérer la vie politique, l'éducation, la promotion collective, réduire les minorités, asseoir le pouvoir de l'Etat
problèmes symboliques	comment affirmer son existence nationale, s'opposer au colonialisme	renforcer l'unité nationale, marquer les frontières

Figure 18 Émergence de la question linguistique (CALVET, 1999 [1987] : 182)

À l'Indépendance, il y avait nécessité de standardiser la langue ukrainienne. Par définition, ce processus désigne l'« ensemble des opérations recherchant l'adéquation entre les structures et ressources d'une langue et les besoins de ses usagers [...] ». La standardisation linguistique correspond à « l'action officielle de normalisation » (LOUBIER, 2008 : 21). Ce processus s'est mis en place dès lors qu'il y a eu intervention sur la forme (codification, langue standard, normes

linguistiques...). L'objectif étant de réguler les usages des locuteurs, ce qui passe par une normalisation sociale. Pour réaliser cette régulation, un comité composé de spécialistes (linguistes, écrivains...) était alors chargé d'établir des normes grammaticales et orthographiques pour circonscrire la langue ukrainienne. L'éducation en a constitué le principal relai. L'Université a joué un rôle important dans la défense, la diffusion et la production de la langue ukrainienne académique et normée à travers la publication de grammaires, dictionnaires, manuels etc. fixant et prescrivant les usages écrits et oraux. Malgré tous ces efforts, les usages ont forcément intégré des variations, contraires à la norme.

« Les livres d'école actuels présentent une norme orthographique, morphologique et lexicale ne correspondant pas à celles de l'enseignement d'avant l'indépendance. L'ukrainien n'est donc un objet fixe, une grandeur discrète que dans les discours officiels. La réalité est beaucoup plus fluctuante. Mais le russe tel qu'il est parlé par les russophones d'Ukraine ('Russes' aussi bien qu'Ukrainiens') n'est guère mieux loti: les interférences avec l'ukrainien sont nombreuses » (SÉRIOT, 2005 : 40).

Par conséquent, l'on ne peut pas dire que l'unification linguistique ait été une solution pour effacer toutes traces relatives au passé soviétique. La normativisation/standardisation de la langue ukrainienne s'accompagne donc d'une volonté de renforcer la structure linguistique et de s'affranchir de l'image négative, discriminante de la langue ukrainienne qui avait été particulièrement occasionnée à l'époque soviétique (BILANIUK, 2005 : 75). Or, si elle a été imposée avec force, la pratique du russe, elle, ne peut disparaître du jour au lendemain. L'«hétéroglossie» a toujours été présente en Ukraine et l'on ne peut nier les contacts entre les langues qui en découlent.

La période d'indépendance a donc mis au jour des tensions qui étaient sous-jacentes dans la société ukrainienne (BILANIUK, 2005 : 32). Si le renforcement de la langue ukrainienne a conduit à valoriser l'identité linguistique et culturelle des locuteurs, elle a aussi favorisé une idéologie¹⁸⁴ de l'unilinguisme en faveur de l'ukrainien et à reproduire un schéma de domination linguistique.

¹⁸⁴ Nombreuses sont les acceptions de l'idéologie (FERRÉOL, 2004 [2003]: 161-162). Dans le cadre de la politique des langues qui nous intéresse ici, Patrick Sériot interprète l'idéologie linguistique « au sens d'*univers de croyance*, de *discours sur la langue* ou de *doxa*, qui s'impose, comme cadre de pensée obligatoire, à tout raisonnement et tout comportement langagier » (SÉRIOT, 2005 : 48). Il est aussi pertinent de prendre en compte les propos de Louis-Jean Calvet lequel insiste sur le fait qu'il s'agit avant tout d'un phénomène de domination d'une classe (2002 [1974] : 77).

3.1.2. Idéologie de l'unilinguisme et purisme linguistique

Selon Pierre Bourdieu (1982 : 27) « [p]arler de *la*¹⁸⁵ langue, sans autre précision, comme le font les linguistes, c'est accepter tacitement la définition officielle de la langue officielle d'une unité politique ». La conception essentialiste (KLINKENBERG, 2001-b) sur laquelle se fondent les discours des élites nationalistes ukrainiens, détermine ainsi la politique linguistique en Ukraine post-soviétique (BONNARD, 2007 : 90). Françoise Gadet et Gabrielle Varro (2006 :18) récusent la prééminence de cette doxa du « 'Un' linguistique ». À partir de leur observation, elles donnent trois explications de ce phénomène :

- l'unilinguisme se rapporte à la conception de l'État-Nation, hérité du romantisme allemand, érigeant la langue comme un idéal. De cette idéologie découle un nationalisme linguistique acéré qui ne se contente pas d'encourager une langue mais de dévaloriser les autres ;
- l'unilinguisme est ancré dans les représentations collectives et individuelles. Il favoriserait des pouvoirs intellectuels alors que le bilinguisme se présenterait comme une force obscure dont il faut se méfier ;
- l'unilinguisme est généralement soutenu par les théories linguistiques présentées comme fiables. Celles-ci prônent l'idéal du locuteur natif maîtrisant sa langue maternelle, ce que le bilingue ne pourrait atteindre (GADET & VARRO, 2006 : 20-21).

Autrement dit, du point de vue monolingue/unilingue, l'option bi-/pluri-lingue est irrecevable.

Après la chute de l'URSS, en Ukraine, comme dans tous les pays ex-soviétiques, l'indépendance constituait le moyen d'affirmer l'identité/unicité linguistique et culturelle. Le nationalisme linguistique devait effectivement apporter une réponse aux problèmes liés à la construction de la stabilité nationale et leur identité collective (SÉRIOT, 1997). Il coïncidait avec une posture de défense de la langue et se manifestait souvent par une attitude puriste, conservatrice, fermée face à la différence, n'admettant aucune transgression (le mélange des langues était alors banni). D'après Henri Boyer (2001 : 41) :

¹⁸⁵ Je souligne.

« [...] le purisme n'est autre qu'une certaine représentation conservatrice de l'usage de la langue, représentation tout entière investie par le caractère exclusif de la norme, celle qui fonde le bon usage, le seul légitime. Norme qu'on qualifiera de 'puriste', car à travers elle, toute 'différence (perçue comme 'fautive') est considérée comme une menace, sa généralisation comme un facteur de désintégration' (Leeman, 1994, p.35) d'un patrimoine en danger qu'il convient de maintenir dans sa pureté originelle».

Cette apologie de la pureté linguistique, qui est survenue avec l'indépendance du pays, a donc pris ses racines à l'époque soviétique.

« «La montée progressive du statut de la langue ukrainienne après l'indépendance en 1991 a été entravée par un sens profond d'insécurité en ce qui concerne sa légitimité, puisque jusqu'alors elle était considérée comme une langue paysanne de second ordre. Le changement de statut a conduit à des considérations plus strictes sur la langue ukrainienne 'correcte'. Une idéologie de la rareté et l'exclusivité de la maîtrise d'une langue ukrainienne, qui a contribué à élever sa valeur symbolique et le dissocier de la connotation négative et de ses représentations d'impureté et de non raffinement » (BILANIUK, 2005 : 143).

Ce purisme linguistique continue encore aujourd'hui d'influencer largement les représentations et comportements des russophones ou ukrainophones (*cf. infra*).

« La position qui consiste à concevoir la langue ukrainienne comme un objet pur, rare et exclusif incite à considérer l'ukrainien comme denrée plus précieuse sur le marché linguistique. Faire de la langue un objet si insaisissable que personne ne peut la faire fonctionner, cela compromet la langue de l'Autre (*the language altogether*)¹⁸⁶ » (BILANIUK, 2005 :144).

Bien que l'Ukraine ait adopté une vingtaine de lois sur les minorités ethniques, des difficultés subsistent pour les représentants de ces dernières pour pouvoir poursuivre leurs études dans leur langue, etc¹⁸⁷.

Le purisme renvoie ainsi à des attitudes et des discours, pouvant atteindre des degrés d'intolérance plus ou moins forts. À l'extrême, le purisme peut être brigué dès lors que des locuteurs sentent la pression d'une menace sur leur groupe d'appartenance linguistique et culturelle ; et/ou lorsque le pouvoir a l'objectif d'installer une seule et unique langue pour garantir son idéologie. Si cette attitude extrémiste n'est pas contenue et si jamais elle concorde avec le projet de constituer une communauté linguistique « pure », alors des conséquences graves peuvent

¹⁸⁶ « *The stance that pure Ukrainian is rare and exclusive made it a more valuable commodity on the linguistic marketplace, but when the language was seen to be so elusive that nobody could wield it, this undermined the language altogether* » Traduction de l'anglais.

¹⁸⁷ À ce sujet, voir RIAN.RU, 28/01/2010 : « Ukraine: un député dénonce la politique de discrimination linguistique » (en français) <http://fr.rian.ru/ex_urss/20100128/185953233.html>, consulté le 11 juin 2011.

apparaître, déviant vers des propos discriminants de certains locuteurs voire une phobie ou un racisme à l'égard des langues-cultures autres¹⁸⁸.

« Les emprunts d'une langue à une autre, le mélange des langues, leur évolution même du simple fait que, parlée, une langue change, conduiraient les langues à une sorte de décadence¹⁸⁹. Cette idéologie de la pureté va retrouver un regain de vigueur dans l'extrémisme du nazisme, dans sa lutte contre la *Bastardisierung*, l'abâtardissement, l'hybridation : comme la race, la langue doit être pure. Pas de bilinguisme donc, encore moins de pidginisation ou de créolisation, avec pour conséquence l'impossibilité logique de penser la formation de langues nouvelles » (TABOURET-KELLER, 1991 : 273).

Dans l'un de ses écrits, Philippe Blanchet (2010-a : 18) dénonce effectivement l'absurdité de croire en la pureté de la langue dans la mesure où cela implique un enfermement du locuteur lequel croit pourtant agir en parfait monolingue et bon citoyen :

« [...] il y a vraiment des gens qui croient à la notion de *pureté*, qui croient au modèle du locuteur natif monolingue idéal, lequel parlerait une langue 'pure' car non 'contaminée' par le contact avec une autre langue, et qui l'imposent dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ils ne réalisent pas que chercher la 'pureté de la langue', c'est chercher une 'pureté', c'est refuser les contacts, les mélanges, les métissages, c'est refuser la société, et que cela flirte avec l'abominable notion de 'pureté de la race'. Ils ne le réalisent pas car, pour eux, langues et humains sont rangés dans deux catégories séparées, par leur système idéologique¹⁹⁰ ».

À moindre échelle, Françoise Gadet (2007 : 30) estime que

« [d]errière le discours puriste, il y a le désir de distinction et de la défiance envers la masse des usagers, vue comme trop grossière pour apprécier la qualité de l'outil qu'elle a en héritage [...] Si le discours puriste tient, c'est donc par les inquiétudes qu'il éveille en tout locuteur, qui peuvent le conduire à l'insécurité et à l'hypercorrection ».

Dans les deux cas, cette position « défensive » dépasse la revendication linguistique puisqu'elle touche à l'identité linguistique et culturelle des locuteurs. Cela concerne de nombreux pays et groupes d'acteurs sociaux dès lors que ces derniers prônent la défense de « la » langue, feignant l'existence toute autre langue-culture.

¹⁸⁸ Bien que l'Ukraine ait adopté une vingtaine de lois sur les minorités ethniques, des difficultés subsistent pour les représentants de ces dernières pour pouvoir poursuivre leurs études dans leur langue, etc. À ce sujet, voir RIAN.RU, 28/01/2010, « Ukraine: un député dénonce la politique de discrimination linguistique » (en français) <http://fr.rian.ru/ex_urss/20100128/185953233.html>, consulté le 11 juin 2011.

¹⁸⁹ Note de l'auteure : Voir mon étude : *Origine et simplicité. Des langues créoles au langage des enfants*, Enfance, 1979, p.269-292.

¹⁹⁰ Note de l'auteur : Sous une autre forme, CALVET (2003 ; 2004, 134) a montré que N. Chomsky pouvait être à la fois un contestataire de gauche et un linguiste refusant de voir les aspects sociaux des langues au point de rechercher une langue cognitive universelle et des règles absolues.

Pour conclure, je conviendrais avec Andrée Tabouret-Keller (1991: 277) considère que l'idéologie puriste et l'idéal linguistique n'est qu'un leurre. Quoique rassurante, cette idéologie n'est nullement constructive et tend plutôt à reproduire la même logique d'assimilation qui avait été testée par les régimes précédents. Le « surzhyk » (cf. *infra*) fournit un exemple intéressant pour se rendre compte de l'impact que prend le purisme au sein de la société ukrainienne.

3.1.4. Comment considérer le « surzhyk » ?

Littéralement, le terme surzhyk [суржук] sert à signifier un mélange de céréales de mauvaise qualité. Par la suite, son acception s'est élargie pour désigner une variété linguistique hybride¹⁹¹. Le surzhyk est donc un phénomène linguistique qui procède d'une hybridation d'au moins deux langues proches, appartenant à la même famille (ici slave) et au même sous-ensemble de langues (ici l'ukrainien appartient aux langues slaves orientales au même titre que le russe et le biélorusse)¹⁹². Le surzhyk est une variété qui apparaît dès la fin du XVIIe - début du XVIIIe siècle, au moment de la colonisation par l'Empire russe. C'est surtout à partir du début du XXe siècle, avec la colonisation par le pouvoir soviétique, que s'intensifient les contacts du russe et de l'ukrainien, que naît le surzhyk (MASSENKO, 2011 : 11).

Cette variété linguistique est surtout localisée dans les zones rurales où l'ukrainien a tenu pendant longtemps une place privilégiée dans les usages. Le russe était davantage répandu dans les zones urbanisées.

« Les pressions sociales pour les Ukrainiens à utiliser le russe ont conduit à mélanger les langues, mais les variations linguistiques qui rendent floues les frontières entre les langues peuvent être interprétées comme le résultat d'une normalisation incomplète et d'une concurrence entre les normes avant même que la langue standard ait été établie »¹⁹³ (BILANIUK, 2005 :112).

Au sens commun, le surzhyk est employé et défini péjorativement : il désigne

¹⁹¹ Le cas du surzhyk peut être comparé au joul, au Québec, dans les années 70 ou encore à l'anglais des Noirs Américains des années 60 (BILANIUK, 2005 :146). On retrouve le même phénomène sous le nom de *trasianka* en Biélorussie (contact entre le biélorusse et le russe).

¹⁹² Le modèle gravitationnel élaboré par Louis-Jean Calvet (1999) pourrait se révéler éclairant sur les rapports entre les langues slaves (voir chapitre 1-1.4.2).

¹⁹³ « *Social pressures for Ukrainians to use Russian led to language mixing, but variations in language that blur linguistic boundaries also existed as a result of incomplete standardization and competing norms before the standard was established* ». Traduction de l'anglais.

une connaissance médiocre de la langue ukrainienne et d'un faible niveau d'instruction de ses locuteurs. Aussi, devons-nous comprendre que « [l]a nature de la problématique du surzhyk est ancrée dans l'histoire des inégalités des relations interethniques et interlinguistiques »¹⁹⁴ (BILANIUK, 2005 :106). Malgré son caractère « bâtard », illégitime, cette variété est bien vivante et s'immisce *nolens volens* dans bon nombre de communications principalement à l'oral.

Le surzhyk se manifeste linguistiquement sous la forme d'alternances codiques. L'alternance codique est « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (GUMPERZ, 1989 : 57). L'alternance codique peut se produire à, au moins, trois niveaux : intraphrastique (à l'intérieur d'une même phrase), interphrastique (alternance de phrases) ou extraphrastique (insertion de locutions idiomatiques). L'alternance codique se distingue du mélange des langues et désigne « tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact des langues » (BLANC, 1997 : 207). La différenciation entre ces deux notions paraît ténue. De ce fait, il semble difficile de placer le surzhyk dans l'une ou l'autre des catégories. Olha Ostriitchouk (2003 :40) propose

« de distinguer les alternances de langues identifiables et le mélange des langues non-identifiables dans la mesure où il contien[t] des indices variés et hétérogènes ne se rapportant pas à un seul mais à plusieurs codes à la fois ».

Le surzhyk serait donc à l'intersection de l'alternance codique et du mélange de langue : il peut se trouver au milieu d'une conversation et intervenir selon la volonté des locuteurs, comme il peut constituer un parler propre à tel ou tel locuteur.

Au niveau morphosyntaxique, lexical, phonologique, le surzhyk met en interaction des éléments de russe et d'ukrainien. Les quelques exemples ci-dessous nous permettent de visualiser la formation du surzhyk et de nous rendre compte de la proximité entre les langues russe et ukrainienne.

¹⁹⁴ « *The problematic nature of surzhyk is rooted in a history of inequality of interethnic and interlinguistic relations* ». Traduction de l'anglais.

Lexique	Morphologie
місто [misto]	зрозумів [zrozumiv]
город [gorod]	понял [ponial]
город [horod] → le h aspiré est prononcé en ukrainien	поняв [poniav] → le lexème se base sur le russe, la terminaison sur l'ukrainien
La ville	Il a compris

Figure 19 La formation du surzhyk. Exemples de surzhykismes.

Dans l'usage courant, le surzhyk apparaît comme l'antithèse de la notion de pureté et de norme (BILANIUK, 2005 : 104). Les puristes qualifient d'ailleurs cet idiome comme obscure, freinant la progression de la standardisation de l'ukrainien (BESTERS-DILGER, 2005 : 74).

Stigmatisés au sein de la société ukrainienne, les surzhykophones sont aussi les locuteurs qui éprouvent le plus fort sentiment d'insécurité du fait que leur idiome n'est pas du tout reconnu (BESTERS-DILGER, 2005 : 74 ; SÉRIOT, 2005 : 40). Le surzhyk est bien évidemment banni par l'institution universitaire où seul le « bon ukrainien » (ou éventuellement, le bon russe) est autorisé. De même, certains partis politiques n'hésitent pas à condamner le surzhyk, préférant encourager le « bon usage » de l'ukrainien. L'exemple ci-dessous, pris de l'environnement en témoigne. Ce document originellement diffusé par le parti politique nationaliste pro-ukrainien, « Svoboda », dans les transports en commun présente des énoncés types à adresser au conducteur de transport en commun que les passagers sont susceptibles d'employer. Cet écriteau distingue en rouge les formes « incorrectes » relevant du surzhyk – c'est-à-dire des transferts du russe en ukrainien– et sur les énoncés « corrects » s'appuyant sur l'ukrainien standard.

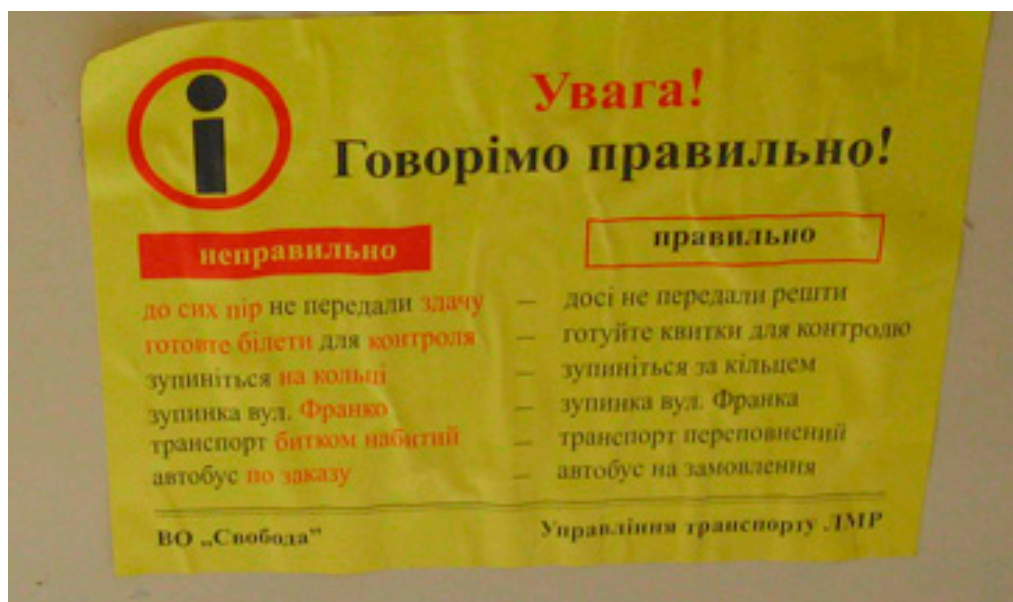


Figure 20 Règles linguistiques placardées dans les transports en commun de l'ouest de l'Ukraine, publiées par le parti pro-ukrainien Svoboda¹⁹⁵.

Non seulement la coexistence des langues en Ukraine a conduit à la création de nouvelles variétés (telles que le surzhyk), mais il a aussi provoqué un écart entre les normes et les usages. Souvent occulté par la représentation diglossique qui caractérise habituellement l'Ukraine (*cf. supra*), le surzhyk ne peut être ignoré étant donné son étendue dans les interactions quotidiennes, à tel point qu'il est parfois difficilement identifiable. Pourtant, ce qui est sûr c'est que surzhyk fait bel et bien partie de la réalité des usages et de l'identité linguistique des locuteurs. Le purisme doit donc être relativisé.

« En fait, il s'agit moins d'insécurité linguistique que d'ignorance des *limites* entre les normes des deux langues [russe et ukrainien]. Beaucoup de gens parlent le *suržyk* sans le savoir, c'est-à-dire en croyant que ce qu'il parlent est de l'ukrainien ou bien du russe, mais pas une solution intermédiaire » (SÉRIOT, 2005 :40).

La carte ci-dessous prouve justement la forte concentration des surzhykophones dans les régions du centre de l'Ukraine, tandis que l'ouest semble peu concerné par ce phénomène. Ainsi, la répartition actuelle des surzhykophones s'explique, en partie, par l'histoire des migrations et la transmission de cette variété de génération en génération (*cf. supra*).

¹⁹⁵ Ce type d'écriteau était visible dans les mini-bus de la ville de l'ouest où j'ai effectué mon stage en 2006-2007. A défaut d'avoir pu prendre la photo moi-même, je tire cette image de la source : http://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Листовка_проти́в_суржика.jpg, consultée le 8 septembre 2012.



Figure 21 Carte de la répartition du surzhyk (d'après les données du Comité national de statistiques, 2003)

De même, d'après mes observations, dans quelques situations de communication « extraordinaires » au sein de l'Université (discussions après le cours, citations en russe, etc.), le surzhyk reste actif. Or, comme il a été évoqué plus haut, l'institution persiste à ne pas considérer cette langue.

À l'heure actuelle, peu de travaux scientifiques sont consacrés à ce phénomène linguistique. Les premières analyses scientifiques objectivées et empiriques datent des années 90 (MASSENKO, 2010 : 71). Si le surzhyk n'est pas reconnu ni perçu comme un idiome au sein de la société, mais plutôt combattu politiquement, il vient à être de plus en plus un phénomène questionné, décrit dans la diversité de ses formes et apparaît de moins en moins comme un objet indésirable par les (socio)linguistes (parmi ceux qui ont consacré des études au surzhyk, on peut citer : BILANIUK, 2005 ; MASSENKO, 2011 et 2010 ; SÉRIOT, 2005 ; BERNSSAND, 2001, etc.).

Le croisement des niveaux d'analyse (micro/macro) peut être utile pour éclairer notre appréhension de ce phénomène (CALVET, 2009 [1993] :97).

- *Au niveau microsociolinguistique*

Il est désormais possible de décrire les variations morphosyntaxiques, phonétiques, lexicales et sémantiques du surzhyk (BILANIUK, 2005 : 135-141; Stavytska & Troub cités par MASSENKO, 2010 : 73, SÉRIOT, 2005 : 42). Les principales caractéristiques qui permettent d'identifier le surzhyk sont :

- l'alternance codique (le fait que le russe et l'ukrainien se télescopent),
- l'instabilité linguistique (à cause des irrégularités induites par les variétés linguistiques régionales)
- la spontanéité ou imprévisibilité de son emploi (ex : des glissements peuvent avoir lieu dans une conversation censée monolingue),
- la dimension orale.

Si cet ensemble de propriétés peuvent faire écho au créole ou au pidgin (MASSENKO, 2010 :70), il me paraît néanmoins erroné de désigner le surzhyk en ces termes, en établissant des raccourcis peu valides. En effet, Robert Chaudenson (1997-a : 103-108 et 1997-b : 108-109) rappelle à juste titre que les « créoles » ou la « créolisation » sont bien circonscrits à un contexte particulier (celui des colonies européennes), les généraliser à tous les phénomènes d'interlangues s'avère, par conséquent, inapproprié. De même, pour « pidgin » ou « pidginisation », qui ont été créés pour établir des communications minimales ou commerciales (CHAUDENSON, 1997-c : 227). Ainsi, ces concepts ne peuvent être servir à définir le surzhyk ou la « surzhykisation » (MASSENKO, 2010 :70).

- *Au niveau macrosociolinguistique*

Les chercheurs ont pu noter que le cercle des surzhykophones s'était élargi, et qu'il n'était plus limité aux zones rurales. En effet, la politique linguistique ukrainienne post-soviétique a entraîné l'apparition de néo-locuteurs, parlant le surzhyk et issue de différentes classes sociales, y compris des classes les plus favorisées (BILANIUK, 2005 : 147). Ainsi, frontières linguistiques et sociales demeurent floues. La dichotomie variété basse/variété haute s'annule, dans la mesure où la langue n'apparaît plus comme un marqueur social.

Si l'attitude puriste, discriminante et les pressions sociales continuent à persévérer au sein de la société à l'égard des surzhykophones, on constate aussi un certain relativisme. Par l'acceptation de cette variété comme intégrante de l'identité socioculturelle des locuteurs, l'attitude envers les langues devrait se faire plus consensuelle (BILANIUK, 2005 : 140-141). Si, l'identification des surzhykophones progresse et, *de facto*, a permis de faire émerger une communauté linguistique non-légitime dont l'effectif se renouvelle, cela ne signifie pas que le surzhyk soit totalement rejeté par la communauté linguistique dominante (BILANIUK, 2005 : 141). Dans son étude, l'anthropologue américaine, Laada Bilaniuk (2005, 125-135),

propose une typologie qui permettrait de distinguer des variétés de « surzhyks » :

- le surzhyk urbanisé-rural [*Urbanized-Peasant Surzhyk*]
- le surzhyk comme dialecte rural [*Village-Dialect Surzhyk*]
- le surzhyk soviétisé-ukrainien [*Sovietized-Ukrainian Surzhyk*]
- le surzhyk des locuteurs bilingues citadins [*Urban Bilinguals' Surzhyk*]
- le surzhyk de la période post-indépendance [*Post-independence Surzhyk*].

Des efforts restent néanmoins à faire au sein de la société. Cela passe, à mon avis, par une transformation des représentations des acteurs sociaux. Ainsi, au lieu de présenter le surzhyk comme un hiatus et/ou de le considérer comme un phénomène anormal ou marginal, je concéderai, avec Patrick Sériot (2005 :40), à identifier le surzhyk comme un « continuum » entre le russe et l'ukrainien. Le surzhyk pourrait effectivement s'envisager comme une variété-alternative dans la mesure où il assure l'intercompréhension et amène à concevoir autrement le contact des langues russe et ukrainienne. Vu sous cet angle, il pourrait ainsi être une variété utilisée sans complexe dans le répertoire linguistique des locuteurs.

De plus, l'emploi du surzhyk ne signifie que le locuteur est incapable de repérer les formes russes et de les utiliser « correctement ». S'il les identifie, parmi le russe et l'ukrainien, le locuteur indique qu'il est conscient des différences entre ces trois variétés. Par conséquent, l'argument des puristes ne tient plus. À ce propos, quatre étudiants interrogés par questionnaire, ont prouvé qu'ils étaient capables effectivement de parler ukrainien, russe et surzhyk (*cf. infra*). Il s'agit ici bien d'une variété de leurs répertoires linguistiques. Mon enquête n'a pu fournir que très peu d'éléments sur cette question, c'est pourquoi je ne pourrai développer davantage mon propos sur cette passionnante thématique. Il n'est cependant pas inintéressant de constater que le surzhyk n'est cité qu'à quatre reprises dans les réponses aux questionnaires (*cf. supra*). L'on pourrait interpréter cette absence (in/volontaire ?) des autres enquêtés comme reflétant un tabou social et/ ou l'influence exercée par la conception puriste/normée des locuteurs. Je regrette de n'avoir pas pu traiter davantage la question du surzhyk avec les enquêtés. Mais ce n'est que partie remise.

Si j'ai insisté jusque là sur l'usage du russe et de l'ukrainien et sur leur mélange, ce n'est pas pour masquer la présence des autres langues, d'autant plus qu'elles ont fait l'objet de mesures en 1918 puis en 1989. Ces lois présentaient alors

les prémisses d'une conscience des autres langues sur le territoire. Il est vrai que le russe et l'ukrainien dominent les usages, d'où l'importance que j'ai donnée à ces langues. La politique linguistique de l'Ukraine indépendante s'intéresse, donc, aussi aux langues dites minoritaires.

3.1.5. La charte, une nouvelle donne

La première loi traitant des langues des minorités a été votée en 1918 « Loi sur l'autonomie nationale et individuelle des minorités ». Envisagé par Lénine, ce texte entérine la reconnaissance des groupes minoritaires sur le territoire ukrainien et s'oppose ainsi à la politique tsariste. Lénine acceptait, en effet, l'idée que tous les peuples, ralliés à la cause communiste, aient le droit de disposer d'eux-mêmes. Or, la politique égalitaire de Lénine a dévié de son dessein puisque ses successeurs ont ensuite édifié une politique d'assimilation linguistique et imposé la langue-culture russe dans toutes les républiques (KHYLYA-HEMOUR, 2011 : 26-27).

« Les Grands-Russes, les Juifs et les Polonais, résidant sur le territoire de la République nationale ukrainienne, disposent du droit à l'autonomie nationale et individuelle, en vertu de la présente loi. Les Biélorusses, les Tchèques, les Moldaves (Roumains), les Allemands, les Tatars, les Grecs et les Bulgares peuvent bénéficier du droit à l'autonomie nationale et individuelle, sous réserve que la Cour suprême reçoive une pétition spéciale de chacune de ces nationalités, signée par au moins 10 000 ressortissants, sans distinction de sexe ni de religion, ne concernant pas les droits civiques, et déclarant qu'ils appartiennent à l'une de ces nationalités [...] Les nationalités dont il n'est pas fait mention, dans le présent article, peuvent présenter leurs requêtes au Parlement de la République nationale ukrainienne, qui les examinera » (Article 2) (LECLERC, 2011-d, n.p)

Il faut attendre 1989 pour que la « Loi sur les langues » accorde une protection juridique pour les droits des minorités (articles 3, 4, etc.). Après la chute de l'URSS, l'Ukraine a dû mettre à jour sa législation pour s'aligner sur le modèle ouest-européen en adaptant, notamment, les lois nationales pour la reconnaissance de la diversité des langues-cultures :

- La Déclaration sur les principes de coopération entre la République de Hongrie et la République Socialiste Soviétique d'Ukraine dans le domaine des droits des minorités (mai 1991)
- La Déclaration sur les droits des nationalités (1er novembre 1991)
- La loi ukrainienne sur les minorités nationales (juin 1992)
- La loi ukrainienne sur les réfugiés (décembre 1993)
- La loi ukrainienne sur les particularités de la participation des citoyens de l'Ukraine appartenant aux personnes déportées de Crimée, aux élections

des députés aux Conseils locaux dans la République autonome de Crimée (avril 1995)

- Les articles 10, 11, 12 et 24 de la Constitution ukrainienne (juin 1996), etc.

Pléthore de textes existe sur la protection des droits des minorités. «La Charte européenne des langues régionales et minoritaires», signée le 2 mai 1996 a été une des premières mesures prises suite à l'adhésion de l'Ukraine dans le Conseil de l'Europe en 1995. Ratifiée le 19 septembre 2005 et entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2006, cette Charte prévoit la défense et la promotion des langues régionales et minoritaires. Elle est un dispositif visant la protection, la promotion des langues-cultures dites minoritaires en Europe, et repose sur des principes universaux humanistes. Cet engagement pris par l'État ukrainien n'est pas non plus à déconnecter d'une intention de se positionner en vue d'une éventuelle entrée dans l'UE (BONNARD, 2007 : 90). Cette motivation est d'ailleurs clairement explicite dans le *Premier rapport périodique sur la mise en œuvre de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires en Ukraine* (2007 : 2).

« L'Ukraine, en tant qu'Etat constitutionnel, démocratique et social, engagé sur le chemin de l'intégration à la Communauté européenne, s'est fixée comme mission essentielle d'éliminer les causes de tensions et de conflits internationaux et de créer un climat de tolérance à l'égard des représentants des minorités linguistiques ».

En Europe, la Charte apparaît comme un progrès vers la reconnaissance du plurilinguisme/pluriculturalisme. Concernant l'Ukraine, quelques nuances sont à souligner. D'abord, la Charte ne couvre pas l'ensemble des langues de minorités résidentes en Ukraine (il en existe une centaine), seules 13 en sont bénéficiaires (Bélarussiens, Bulgares, Gagaouzes, Grecs, Juifs, Tatars de Crimée, Moldaves, Allemands, Polonais, Russes, Roumains, Slovaques, Hongrois) (LECLERC, 2011-d : n.p.). L'autre problématique, sous-tendue dans la Charte, porte sur l'étiquetage de la langue russe comme « langue minoritaire ». La Charte est, d'ailleurs, l'un des arguments souvent brandis par les russophones qui souhaitent modifier le statut du russe. Ils se sentent effectivement offensés du déni que manifeste le gouvernement à l'égard de leur langue car celle-ci continue d'être utilisée par une très large frange de la population ukrainienne. Bien que la Charte présente un intérêt et un enjeu démocratique important, elle n'apporte pas une solution aux problèmes inhérents à la gestion des langues-cultures en Ukraine.

3.2. Langues, identités et politiques en rivalité

Si les contacts de langues constituent une « [s]ource de conflit ou [un] vecteur de coopération » (BOYER, 2001 : 62), ils sont aussi à considérer comme indicateurs d'une vitalité sociale et ethnolinguistique (BLANCHET & FRANCARD, 2004 [2003]: 159). En Ukraine, la question des langues est en permanence actualisée au sein de la société. Elle ranime en même temps la question de l'identité nationale de l'Ukraine post-communiste. L'idéologie du purisme et de l'unilinguisme qui, jusqu'à l'indépendance avait été imposée au profit de la langue-culture russe, a refait surface en faveur de la langue ukrainienne lorsque celle-ci a été installée en tant que langue d'État. Cette consolidation statutaire s'est faite en forçant sans doute un peu les usages et en générant des tensions qui dépassent le cadre linguistique.

Dans les paragraphes suivants, je ferai un point sur la situation des langues et des tensions que l'Ukraine traverse à l'heure actuelle. Je m'intéresserai entre autres aux facteurs qui ont joué dans la rivalité linguistique, identitaire que connaît l'Ukraine depuis l'Indépendance. Je commenterai aussi le statut des langues dont l'application demeure controversée ainsi que l'implication des législateurs et décideurs dans la politique linguistique.

3.2.1. Après 1991, un consensus plurilingue ?

Depuis 1991, l'Ukraine a adopté une nouvelle législation sur les langues. Pensant régler la question des langues, les décideurs se sont accordés pour tenir compte du trauma causé par le passé lorsque l'ukrainien était tenu à l'écart du cadre des usages sociaux et institutionnels et ont réaffirmé l'existence de la langue-culture ukrainienne. La situation a alors été renversée : du « tout-au-russe », la société est passée au « tout-ukrainien ». Or, ces mesures favorables plus à l'ukrainien qu'aux autres langues nationales n'ont pas été toutes acceptées par l'ensemble des usagers (notamment russophones), créant ainsi des tensions entre les usages.

J'évoquerai ici la dichotomie linguistique la plus patente et à laquelle j'ai été le plus exposée durant mes séjours, à savoir : le russe *versus* l'ukrainien. Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur un exemple pris du quotidien : les affichages urbains. En effet, ceux-ci attestent de la rivalité entre les deux langues.

Depuis l'Indépendance, il est courant de discerner sur les panneaux signalétiques, la superposition de traces de peinture venant modifier l'orthographe des mots. Ainsi la langue ukrainienne vient se substituer à la langue russe. Dans l'exemple ci-dessous, la ville Dolochnyi [Долошній] en russe est Dolichnyi [Долішній], de la même manière Vyzhnytsy [Вижниця] est devenue en ukrainien Vyzhnitsia [Вижниця].



Figure 22 Panneau directionnel dans une ville du sud ouest de l'Ukraine (SERIOT, 2005 : 44)

La politique urbaine concernant l'écriture des panneaux signalétiques n'est donc pas uniformisée et stable bien que l'ukrainien soit censé occuper l'espace public. Ainsi, dans d'autres cas, le russe vient remplacer l'ukrainien¹⁹⁶.



Figure 23 Panneau directionnel dans une ville de l'ouest de l'Ukraine (photo C.Vilpoux prise en 2010)

Ici, trois niveaux d'écritures sont repérables sur l'image : russe, ukrainien et latin. Ce qui est étonnant, pour cette ville de l'ouest, où l'ukrainien est largement répandu, c'est que l'écriture russe a été réhabilitée. Ainsi, aéroport [аеропорт] en ukrainien est devenu [аэропорт] en russe, la ville de Zdolbouniv [Здолбунів] en ukrainien est

¹⁹⁶ Ce bilinguisme dissimulé peut aussi faire penser aux contextes marocains ou algériens.

Zdolbounov [Здолбунів] et, de manière analogue, la ville de Lviv [Львів], L'vov [Львов]. Cette dernière semble « conditionnée » par l'écriture en latin de L'vov (le « o » ne semble pas avoir été modifié) en supposant que la transcription latine ait été ajoutée ultérieurement. On peut supposer également que ce changement d'écriture vient de la municipalité de cette ville de l'ouest, où la photo a été prise, qui aurait volontairement substitué le russe à l'ukrainien pour correspondre à la logique de traduction et ne pas rendre la lecture confuse pour les automobilistes et touristes étrangers, a priori plus habitués à lire en russe le nom de ces villes plutôt qu'en ukrainien. Au regard de la situation, une question se pose : le russe conserverait-il, une place plus « universalisante » que l'ukrainien (du moins pour les indications routières) et/ou serait-il un héritage du passé soviétique¹⁹⁷ ?

Avec l'avènement du championnat d'Europe de football « Euro 2012 », les municipalités ukrainiennes ont dû faire des efforts dans la traduction en anglais de leurs panneaux signalétiques et de leurs plans de circulation. Par exemple, avant, l'ukrainien était la seule langue lisible dans le métropolitain. Ce n'est qu'à partir de 2012, où l'affichage bilingue (ukrainien–anglais) dans le métro de Kyïv s'est généralisé, impliquant une organisation numérotée dans le découpage des lignes afin de faciliter l'acheminement des visiteurs, ce qui n'existait pas auparavant.

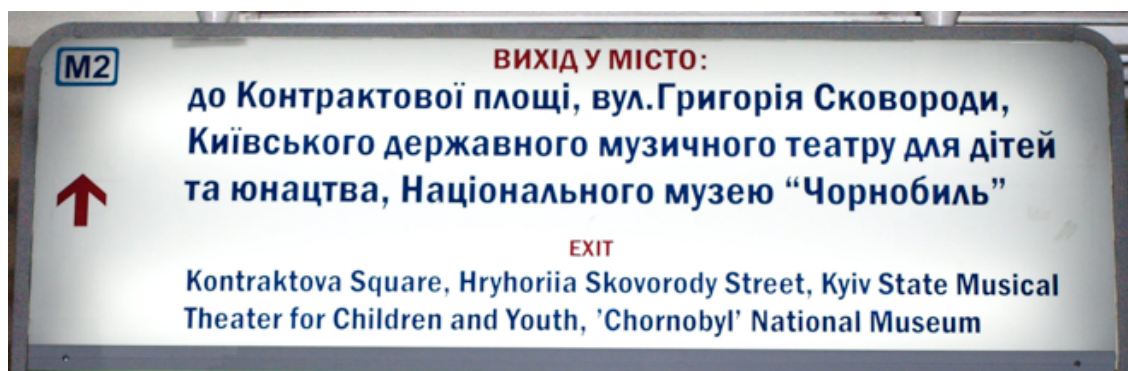


Figure 24 Panneau directionnel du métro de Kyïv : directions (Photo I. Jhuk prise en 2012)

¹⁹⁷ Cette situation n'est pas un cas isolé. En effet, quelques toponymes russes de l'époque soviétique sont restés dans les pays de l'Est, même si depuis 1991, nombreuses villes portent un autre nom. Lors d'un séjour en Russie en 2004, je me souviens avoir été très étonnée de l'inscription de la ville de Gorky sur les panneaux d'affichage de la gare de la ville de Vladimir, alors que ce nom avait disparu depuis plusieurs années des cartes routières et que cette ville, entre temps, avait repris son nom donné à l'époque tsariste : Nijni-Novgorod. Il est aussi commun de désigner par exemple, Saint-Pétersbourg, par Leningrad. Ce qui prouve encore l'ancrage des réalités soviétiques dans les représentations de certains locuteurs.



Figure 25 Panneau signalétique du métro de Kyïv : les lignes (Photo I. Jhuk prise en 2012)

Ces affichages bilingues ne sont pas sans masquer la rivalité linguistique. Celle-ci n'est d'ailleurs pas sans lien avec la crise identitaire qui traverse la société ukrainienne. Ainsi, la langue représente l'une des composantes importantes de l'identité individuelle et collective.

« [...] les langues sont à la fois invariance (relative, à l'échelle de l'individu) et variation (à l'échelle de communautés, dans le temps et l'espace), permanence (dans la transmission) et changement (dans l'appropriation par le locuteur) » (BLANCHET & FRANCARD, 2004 [2003]: 159).

Philippe Blanchet (2007 :23) ajoute que, dans cette optique, les langues

« permettent un large éventail de types d'appartenance, allant de groupes restreints (argot) à des communautés supranationales (francophonie, etc.). Elles requièrent la mise en place de stratégies tant individuelles (cf. l'accommodation situationnelle) que collectives (par exemple les politiques linguistiques) ».

Nous allons voir que les langues sont aussi le point de friction des identités.

3.2.2. Crise (bi)identitaire

Le témoignage qui suit, rapporté par l'écrivain ukrainien, Andreï Kourkov (2011 :26), est une nouvelle preuve de la complexité des relations interlinguistiques et interethniques en Ukraine.

« La guerre pour et contre la langue russe dure depuis déjà dix-neuf ans. Mais elle a cessé depuis longtemps d'être un problème pour la majorité des Ukrainiens. En Ukraine occidentale, où les partis nationalistes ont le vent en poupe, on rencontre

beaucoup plus de touristes venant de Russie que de l'Europe. [...] Cette région n'a passé que quarante-cinq ans dans le giron de l'URSS. Quant à l'Ukraine orientale, en dépit de sa proximité avec la Russie, elle n'a aucune envie de retourner dans 'la famille des peuples soviétiques ayant Moscou pour capitale', et les hommes d'affaires envoient leurs fils étudier à Londres ou aux États-Unis. Récemment, un businessman de Donetsk m'a dit avec fierté que ses enfants avaient appris l'ukrainien. Lui-même ne le fera jamais : il n'en a nul besoin dans une ville totalement russophone. Mais c'est bien qu'il sente que l'Ukraine a un avenir différent de celui de la Russie ».

Au-delà du conflit sociolinguistique entre les russophones et ukrainophones, se dessine une crise identitaire. C'est d'ailleurs ce que la dernière phrase de cet extrait révèle implicitement, à savoir que le choix de la langue permet de se démarquer vis-à-vis de l'Autre. À ce sujet, Patrick Sériot (2005 :49-50) précise que la langue relève d'une certaine mythification de la culture ukrainienne, à partir de laquelle se construirait l'image de la société ukrainienne.

« En Ukraine, l'aphorisme de M. McLuhan '*The medium is the message*' prend un sens tout à fait concret: ce qu'on dit a souvent moins d'importance que la langue dans laquelle on le dit, qui est le signe distinctif de celui qui parle et de son appartenance à une communauté imaginée. L'important est de ne pas parler comme ceux dont on veut être différents pour être soi. Cela implique, là encore, bien des différences avec le discours français sur la langue. L'ukrainien n'est ni 'logique' ni 'clair' ni même 'riche', il est avant tout la langue des Ukrainiens, langue pure du pur *ethnos* ukrainien ».

Dans l'histoire de l'Ukraine, la langue ukrainienne a souvent été associée à un acte de résistance et de désobéissance face aux pouvoirs étrangers qui l'ont occupée. De cette manière, les ukrainophones ont pu assumer leur existence, leur différence et donc leur identité ukrainienne.

« [...] tout en voulant inclure les Ukrainiens russifiés, [«la référence du soi»] les pose à la croisée des chemins entre Eux et Nous. Ils parlent russe et valorisent la culture russe. Ils ne peuvent pas appartenir à Eux puisqu'ils sont Ukrainiens, mais n'appartiennent pas au Nous puisqu'ils ne partagent pas entièrement la langue et la culture» (JURIEW, 2003 : 203).

En Ukraine, la dualité entre les langues-cultures russe et ukrainienne¹⁹⁸ s'est traduite par une opposition vive entre les deux groupes majoritaires. Cela n'a pas été sans impact sur les identités collectives et individuelles. En effet, les langues, les cultures, les identités ne sont pas des entités étanches et figées, mais plutôt des processus inter-reliés qui évoluent en permanence (MUFWENE, 1997 : 162-163 ; BLANCHET, 2000 : 115-116).

¹⁹⁸ Voir les caricatures Annexe 6.1.

Ainsi, la rivalité qui découle des contacts entre langues-cultures en Ukraine a pu engendrer une « crispation identitaire collective », commune à un grand nombre d'États-nations en fragilité par rapport à leur histoire nationale (GOHARD-RADENKOVIC, 2004 [1999]:19). Cette crispation s'aperçoit notamment au travers des représentations des locuteurs pouvant frôler, à un certain degré, l'ukraino-/russo-phobie. En effet, une certaine virulence langagière variant d'une région à l'autre – entre l'ouest et l'est surtout – amplifie les tensions linguistiques, culturelles et identitaires.

La création des sobriquets stigmatisant les groupes de locuteurs fournit un exemple des plus banals mais aussi des plus éloquents. Les Ukrainiens sont désignés par les Russes de « *khokhol* » [хохол] ou encore « *banderovsty* » [бандеровци]. Le premier, désigne au sens propre, la mèche des Cosaques qui trônait sur leurs crânes rasés. Ce nom a ensuite servi à désigner un ukrainophone idiot, peu cultivé, la paysannerie¹⁹⁹. Le second renvoie, lui, à la trahison des Ukrainiens ayant collaboré avec les Nazis alors qu'ils étaient menés par leur chef Stepan Bandera. Ce dernier est, au contraire, considéré par la majorité des Ukrainiens de l'ouest comme l'un des héros de la résistance ukrainienne (NAKONETCHNYI, 2001, n.p. et DAL, 1880, n.p.). À l'inverse, les Ukrainiens, eux, surnomment les Russes de « *Katsap* » [кацап] ou encore « *Moskal'* ». Littéralement, « *Katsap* » est composé du syntagme « comme chèvre » [как цап] en ukrainien, pour se moquer des Grands Russes avec leur grande barbe alors que les Petits Russes n'en portaient pas. Le terme « *Moskal'* » signifie « celui qui vient de Moscou » ou « étrangers ». Il sert à nommer sarcastiquement les Russes envoyés pour coloniser l'Ukraine (KOUZNETSOV, 1998 : n.p.). Ces noms sont bien sûr à relier à l'histoire des relations russo-ukrainiennes. Il ne faut pas négliger l'impact de l'idéologie politique qui est, en partie, responsable de la stigmatisation des communautés dans le sens où elle a servi à renforcer l'emploi de ce vocabulaire.

Cependant, la chute de l'empire soviétique n'a pas effacé ces stéréotypes négatifs de la conscience collective. À l'Indépendance, le nouveau gouvernement s'est même empressé de renverser les références (symboles historiques,

¹⁹⁹ Dans certains films russo-soviétiques, les Ukrainiens étaient dépeints comme des personnages attardés, ruraux et dotés d'un fort accent provincial (BILANIUK, 2005 : 115).

linguistiques, etc.) comme pour tenter de réparer le préjudice commis par la Russie et de s'établir en un état souverain et indépendant de la Russie.

La vivacité de la crise, que je qualifierais de (bi)identitaire, demeure visible de nos jours, que ce soit dans les conversations courantes ou dans les espaces discursifs publics. Prenons quelques exemples. Dans la zone occidentale, le ressentiment à l'égard des russophones est particulièrement exacerbé au sein de la population comme le montre l'inscription sur ce mur ci-dessus.



Figure 26 « Bats le *Katsap-Moskal'*, chasse-le d'ici ! ». Traduction littérale de l'ukrainien (Photo C.Vilpoux prise en 2006)

Dans le même esprit, l'inscription « Dieu merci, je ne suis pas Moskal' » [Дякую Тобі, Боже, що я не москаль], largement diffusée sur les objets souvenirs à l'ouest de l'Ukraine, peut s'interpréter comme un signe ostentatoire et vindicatif pour se démarquer vis-à-vis des Russes. Ou encore le témoignage de cette enseignante russophone, venue de Russie pour s'installer à l'ouest, laisse ici transparaître un certain mal-être.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

86. (E): *mm/ et à V₁. vous avez des problèmes dans votre vie quotidienne?*

87. (I.Ind₈.P.F): *dans la vie quotidienne? oui ça arrive.*

88. (E): *oui?*

89. (I.Ind₈.P.F): *même dans les magasins! dans les bus ou dans le taxi quand je vais quelque part. 'et combien vous dois-je?'. 'mais dans quelle langue tu me parles là?'²⁰⁰*

90. (E): *oui?*

91. (I.Ind₈.P.F): *ça arrive souvent! vous comprenez si j'avais dit ça en français.*

92. (E): *(rires)*

93. (I.Ind₈.P.F): *il aurait dit 'oh excusez-moi ! s'il vous plaît etc.' ou bien en anglais. n'importe quelle langue existe. excepté le russe. bien qu'à la télévision tout est en russe. les émissions en russe. tout est en russe! moi je trouve ça dommage qu'on abandonne une langue qui est aussi une langue internationale. une langue internationale. les gens l'apprennent pour lire des livres. etc. c'est tout à fait surprenant! mais ça c'est le problème que de la moitié de l'Ukraine. l'autre moitié où il y a des politiques. vers V₂. V₃. non. ce sont des villes qui sont entièrement russes. c'est le contraire. mon rêve serait de retourner dans mon pays. parce que maman vit là-bas. bien sûr! à V_{RUSSE1}! bien sûr. bien sûr!*

Cet échange nous révèle aussi à quel point cette situation de tension linguistique conditionne les relations interindividuelles et est embarrassante pour approcher sereinement l'Autre (voir Annexe 6.2). En effet,

«une société repose certes sur des présupposés socio-structurels, mais elle ne pourrait s'installer si elle ne s'appuyait aussi sur des sentiments, des croyances, des obligations, des représentations imaginaires, des désirs, des aspirations » (WATIER, 1996 :173).

La difficulté qui, à mon avis, entrave actuellement l'équilibre des relations entre les locuteurs russophones et ukrainophones, réside en ce que la langue ukrainienne est associée au symbole de l'identité nationale ukrainienne, c'est-à-dire dans son acception politique plus que dans son acception culturelle. La langue serait davantage un marqueur identitaire et d'appartenance nationale. Cela revient à dire que défendre la langue ukrainienne, c'est défendre la culture ukrainienne mais aussi défendre la nation ukrainienne. La langue prend donc toute sa dimension politique. Cela apparaît indiscutable. Cette dimension est symptomatique de l'Ukraine post-soviétique dans la mesure où il fallait rompre tous liens susceptibles de rappeler l'ancien colon et légitimer sa propre identité linguistique et culturelle. On comprend dès lors pourquoi ce monisme est si profondément ancré dans la société.

Grâce aux efforts de l'État et de la société post-soviétiques pour faire renaître la langue ukrainienne, il était question d'unifier, de solidariser la population ukrainienne via l'accroissement d'un monolinguisme ukrainien dominant dans les interactions sociales en vue de créer une ukrainophonie plus large et concorder avec

²⁰⁰ En ukrainien.

les orientations étatiques. Or, force est de constater que l'hétérogénéité des pratiques linguistiques fonde *in fine* la « bi-identité » de l'Ukraine (MILLER, 2007 ; AREL, 2006-a ; JURIEW, 2003). À cet effet, Dominique Arel souligne que « la structure biethnique » de l'Ukraine « ne donne pas naissance à une nouvelle nationalité mais plutôt à une identité qui suppose un attachement à la nationalité ukrainienne en utilisant la langue russe, ainsi que le sentiment de partager une partie du monde russe, sans pour autant désirer appartenir à l'État russe » (AREL, 2006-b : 13). Il y aurait donc « deux Ukraines » avec deux modèles culturels (églises, électors, langues, etc.) totalement différents voire incompatibles (RIABTCHOUK, 2003 : 91-110).

Au regard de l'histoire de l'Ukraine, Olha Ostriitchouk offre une réflexion tout à fait pertinente qui pourrait éclairer les prises de positions linguistiques des locuteurs :

« Ainsi, nous avons d'un côté une identité repliée sur la différence ethnique et l'idée d'une Nation victime des effets de l'assimilation, de l'autre, une identité ouverte à une communauté slave perdue, mais fermée aux valeurs du monde occidental [...] Un conflit mémoriel à l'intérieur de la société ukrainienne, tout en étant étendu vers l'extérieur, soumis à une concurrence de récits entre deux traditions, non sans arrière-plan politique [...] L'antagonisme identitaire se révèle à la fois interne à une société ukrainienne, partagée entre deux mémoires, cristallisé dans l'opposition Est-Ouest, mais indissociable de leur rapport externe à la Russie d'une part, où des tendances extrêmes peuvent abriter. Deux types d'autocompréhension collective rivalisent où l'ukrainité est déclinée de manière radicalement différente, ce qui génère des tensions internes à l'origine de différentes formes, plus ou moins violentes ou larvées, d'opposition » (ZAZULYA-OSTRIITCHOUK, 2008 : 71).

Ainsi, selon Natalya Boyko (2002 : 91)

« [p]our aboutir, la construction identitaire ukrainienne doit dépasser ce clivage entre le facteur culturel ukrainien et le facteur culturel russe. La situation ethnoculturelle [...] s'inscrit dans un rapport ambigu de domination-concurrence entre les deux traditions culturelles – ukrainophone et russophone – dont les aires d'influence se recoupent en grande partie ».

Cela nous invite à considérer que l'identité culturelle, linguistique est avant tout un processus mouvant. En effet, cette identité « n'est pas une essence pure à retrouver : elle se construit en permanence » (SÉRIOT, 2005 : 51). Elle se construit aussi dans son rapport à autrui :

« L'identité est fondamentalement dialogique puisqu'elle ne se construit que dans le dialogue avec autrui. Cela entraîne que son affirmation est indissociable de la validation que lui apporte - ou que lui refuse - autrui. [...] Cette reconnaissance est inscrite, elle aussi, dans le dialectique du même et de l'autre, puisqu'elle implique qu'autrui re-connaisse la persistance de certains traits qui font l'unicité du sujet, tout en étant capable de différencier celui-ci par rapport à autrui » (BLANCHET & FRANCARD, 2004 [2003] : 156)

Les auteurs de l'article indiquent également que

« [...] l'identité est dépendante à la fois de la conscience de soi de la reconnaissance par autrui, quelles que soient les affiliations des uns et des autres. La reconnaissance se négocie non seulement avec ceux qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes visions du monde, mais avec l'ensemble de la collectivité dans laquelle nous vivons. Cette négociation implique des ajustements entre les attentes des sujets et celle du collectif qui a le pouvoir d'attribuer la reconnaissance » (*op.cit* : 157).

Quelle que soit l'initiative des législateurs, il semble incontestablement malaisé de se mettre d'accord sur une langue car « l'idiome n'est pas figé dans l'expression d'une identité, mais se construit et s'adapte continuellement à l'environnement, dont il porte ainsi les traces » (BLANCHET, 1992 : 15).

La question de l'identité/langue est délicate en Ukraine²⁰¹, car le binôme langue/identité est étroitement lié à la souveraineté de l'État et est perçu comme la marque de distinction et de distance par rapport à l'ancien colonisateur. Or, il est impossible d'ignorer la russophonie du paysage sociolinguistique ukrainien. En 2012, le débat sur la révision du statut de la langue russe et des langues des groupes minoritaires a été remis à l'ordre du jour de la politique intérieure ukrainienne, entraînant une remise en cause des valeurs fondamentales qui avaient jusqu'alors construit l'identité officielle de la société ukrainienne post-indépendante. L'agitation qui a secoué et secoue encore le pays en 2013 est tout à fait révélatrice de la difficulté pour l'État et la société civile de gérer et d'assumer la reconnaissance de la pluralité des identités linguistiques et culturelles en accordant par exemple une place au russe et aux autres langues. Dans ce qui va suivre, l'attention sera portée sur le sort de la langue russe qui a suscité de nombreux remous au sein des politiques et de la société civile.

3.2.3. Statut controversé pour la langue russe

En 2010, suite à l'élection présidentielle de l'ex-opposant politique du Parti des Régions, Viktor Ianoukovytch, la question du statut de la langue russe a été remise à l'ordre du jour et lancé le trouble au sein de la société ukrainienne. Jusqu'à présent aucune concession ou motion politique n'avait clairement été précise au sujet du

²⁰¹ Cette situation est particulièrement révélatrice des nouveaux États indépendants nés après la chute des régimes communistes à l'Est de l'Europe où renouveau national rime souvent avec unification identitaire. Mais cela fait également écho aux situations de pays colonisés dans le monde.

statut de la langue russe. L'actuel président est russophone et issu du milieu des riches industriels de la région orientale (communément appelée Donbass, région minière de l'Ukraine). L'est, rappelons-le, étant la zone la plus russophone de l'Ukraine (*cf. supra*). Viktor Ianoukovytch avait fait de la langue russe une de ces promesses de campagnes en 2004 et la réitère en 2010 lançant à nouveau le débat sur l'élargissement du statut du russe²⁰², qui était jusqu'ici considéré comme langue minoritaire en Ukraine.

Cette polémique autour du statut du russe n'est pas récente. La question sur le russe a été traitée dès l'Indépendance, entraînant inévitablement un clivage entre les pro-russes et pro-ukrainiens (OSTRIITCHOUK, 2003 : 67-70). Les premiers réclamaient le bilinguisme officiel et ne voulaient plus être considérés comme des victimes de la « re-nationalisation » de l'Ukraine (AREL, 2006-a : 43). Les seconds souhaitaient conserver l'ukrainien comme unique langue officielle/d'État et soutenaient qu'il était dans l'intérêt de l'Ukraine d'afficher une identité nationale et linguistique unifiée et distincte de celle de son voisin et ancien colonisateur. Cette posture, en réaction aux événements passés et aux souffrances endurées par le peuple ukrainien pendant la colonisation, rend compte, d'une certaine façon, de l'absence de trêve entre la Russie et l'Ukraine. Ainsi, sans dénigrer ces actes antécédents, les représentants de l'État qui se sont succédé, ont toujours été conscients de l'importance de la présence des russophones en Ukraine, mais se sont toujours obstinés à poursuivre une visée unilingue en faveur de l'ukrainien, sans doute, pour ne pas froisser les victimes de cette période et pour rendre la dignité au peuple ukrainien ukrainophone (BILANIUK, 2005).

Néanmoins, cette politique d'ukrainisation a commencé à être remise en cause dans les années 2000, avec l'appel de quelques députés pour revoir le statut du russe comme la deuxième langue la plus importante d'Ukraine. En 2004, un projet de loi sur la révision du statut du russe est ébauché par le Parti des Régions, dont le leader est Viktor Ianoukovytch (l'actuel président de l'Ukraine). Ce projet constituait alors – et constitue encore – un argument fort avec, à la clé, un enjeu électoral

²⁰² TYZH DEN, 19/03/2012, « Ianoukovich et le Parti des Régions pour la troisième fois devant la promesse électorale d'élever le statut de la langue russe » [Янукович і ПР вже втретє перед виборами обіцяють підвищити статус російської], < <http://tyzhden.ua/News/45187> >, consulté le 10 septembre 2012.

conséquent pour les membres du Parti des Régions qui représentent désormais à l'actuelle majorité politique (MASSENKO, 2010 : 145 ; BONNARD, 2007 : 80-81). Cette affiche publicitaire ci-dessous, datée de 2007, provenant d'une organisation proche ou directement adhérente du Parti des Régions revendiquait un statut de langue officielle pour le russe. Cette image illustre, d'une certaine manière, la tension politique qui avait lieu à la suite de la défaite de Ianoukovytch aux élections présidentielles de 2004.



Figure 27 « Organisation régionale de Louhansk » (en blanc). « L'héritage russe » (en rouge), « A la langue maternelle, le statut d'Etat ! » (en bleu). Traduction littérale du russe. (Photo prise par C. Vilpoux en 2007 à Louhansk, ville frontalière avec la Russie)

Le 5 juin 2012, à la faveur du Parlement le projet de « Loi sur les fondements de la langue de l'État » [*Про засади державної мовної*] est adopté, impliquant la révision du statut de la langue russe entre autres. Ce vote serré, qui s'est joué à quelques voix près (234 députés étaient favorables contre 226), a suscité des échauffourées entre députés ainsi qu'une forte mobilisation de la part des représentants de partis politiques de l'opposition, des intellectuels, des étudiants, et partisans de la langue ukrainienne. Ces derniers s'étaient rassemblés dans la rue en réclamant « une nation, une langue d'état » [*Єдина нація — єдина державна мова*]²⁰³. Pour ces opposants, cette loi visait seulement à « élever » le russe au rang de deuxième langue officielle voire de remplacer une nouvelle fois l'ukrainien par le russe. Par ces réactions, on a pu apercevoir au sein de la société l'inquiétude croissante de voir officialiser bilinguisme ukrainien/russe, la crainte de réduire la visibilité de l'ukrainien et de remettre en cause les principes de souveraineté en

²⁰³ Emprunté au titre de la revue *L'Ukraine littéraire* n°3 parue le 26 mai 2012, d'après le site <<http://litukraina.kiev.ua/nash-vidannya-6>>, consulté le 10 septembre 2012.

Ukraine.

Mais que nous dit précisément cette loi ? Celle-ci présente d'abord une catégorisation entre langue d'État, langue minoritaire et langue régionale (article 1). Il faut dire que l'appellation « langue régionale » n'avait jusqu'à présent pas été envisagée dans les textes, or, c'est justement cette notion qui crée les désaccords. Selon cette loi, l'attribution du titre de langue régionale repose sur le nombre de locuteurs – au moins 10% de la population officielle – ayant une même langue en partage et qui soit différente de la langue d'État (article 7, alinéa 3). Ensuite, elle est censée permettre d'étendre l'utilisation de la langue régionale aux organes institutionnels et administratifs (articles 11 à 19). Il faut rappeler que cette loi ne concerne pas seulement le russe mais l'ensemble des langues présentant les mêmes critères. Ainsi, aucun article de cette loi ne mentionne explicitement la langue russe. Cependant, elle cible clairement les russophones étant donné qu'ils représentent la minorité la plus importante d'Ukraine, soit plus de 10% de la population dans 13 subdivisions administratives (sur 27), dont Kyïv. En dépit des protestations, l'opposition, encore active, n'a pas réussi à enrayer la détermination du gouvernement. Après les remous provoquée par son adoption au Parlement, le 8 août 2012, « Loi sur les fondements de la langue de l'État » est promulguée par le président, lequel a insisté sur le fait que cette mesure consiste uniquement à « améliorer la législation en matière de gestion linguistique » de l'Ukraine et que l'élaboration des amendements soit placée sous la surveillance d'un comité d'experts (composé d'universitaires et d'artistes entre autres). Comme l'a assuré le chef de l'État, les décisions retenues devront garantir le « bon fonctionnement » et le « développement » de l'ukrainien en mettant à contribution²⁰⁴. En septembre 2012, les conseils municipaux de onze villes de l'est et sud de l'Ukraine avaient déjà ratifié l'emploi du russe comme langue régionale²⁰⁵. Reste maintenant à surveiller les conséquences qu'entraîne l'application de cette loi sur les usages linguistiques.

²⁰⁴ DEN, 08/08/2012, « Янукович підписав 'мовний' закон, але пообіцяв його 'покращення' » <<http://www.day.kiev.ua/3058340>>. L'équivalent en version française dans LE NOUVEL OBSERVATEUR, 08/08/2012, « Ukraine: le président promulgue une loi controversée sur la langue russe », <<http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20120808.AFP5212/ukraine-le-president-promulgue-une-loi-controversee-sur-la-langue-russe.html>>, consulté le 8 août 2012.

²⁰⁵ RIAN.RU, 05/09/2012, « Ukraine : le russe proclamé langue régionale à Zaporjié », <<http://fr.rian.ru/world/20120905/195958770.html>> (en français), consulté le 29 septembre 2012.

3.2.4. Quel dénouement ?

La politique linguistique ne s'improvise pas, elle se planifie, s'organise grâce à l'action d'agents politiques et sociaux (*cf. infra*). Elle résulte d'un compromis entre les intérêts de l'État (intérêt social, collectif) et ceux des locuteurs (intérêt individuel). En Ukraine, le bénéfice de ce compromis n'a encore pas été atteint, bien qu'il soit urgent et nécessaire. En effet, il me semble que la faible participation de la société civile fasse défaut dans la constitution de la politique linguistique de l'Ukraine. Cela s'explique par le fait que celle-ci relève avant tout d'une affaire politique. On l'a vu, depuis l'Indépendance en 1991, la langue était inhérente au projet politique de tel ou tel parti. La campagne électorale de 2004, opposant les représentants du Parti des Régions contre le parti Notre Ukraine, est la preuve patente que la défense de la langue était une stratégie pour attirer un électorat (BONNARD, 2007). La politique linguistique en Ukraine n'est donc pas véritablement conçue dans l'optique d'un projet sociétal de « vivre-ensemble ».

Cette situation autour de la nouvelle loi invite à nous poser plusieurs questions : comment l'Ukraine peut-elle se sortir des tensions linguistiques qui pèsent sur la société ? Finira-t-elle par se fracturer à cause de ces différences linguistiques et de l'absence d'une politique linguistique fiable ou peut-on encore espérer un consensus social et politique ? Le deuxième scénario est bien sûr préférable. Une politique linguistique reconnaissant les usages linguistiques et culturels de tous les citoyens ukrainiens qu'ils soient ukrainophones, russophones, surzhykophones, ou encore roumanophones, magyarophones etc. et laissant place aux variations linguistiques/culturelles, apparaît idéale mais ne saurait résoudre tous les problèmes liés aux langues en Ukraine. Car reconnaître juridiquement est certes un premier pas vers plus de tolérance, atténuant les discriminations liées aux langues/cultures des locuteurs, mais ce geste n'empêchera ni les mécompréhensions entre locuteurs ni les interdictions ou restrictions sur les usages, ne facilitera pas les procédures administratives, n'apportera pas de résultats économiques immédiats, ne réglera pas les conflits politiques²⁰⁶, etc. D'aucuns

²⁰⁶ À ce sujet, la question des langues au sein du Parlement a été posée par le Vice premier ministre de la politique sociale, Viktor Tshipko, et a provoqué une vague de contestations parmi les députés présents dans l'hémicycle, le jour de sa déclaration. UKRAINSKA PRAVDA, 21 décembre 2012, «Tshipko considère que la Rada doit défendre la langue russe » [Тігіпко вважає, що у Раді треба

s'inquiètent actuellement des conséquences que risque d'entraîner la bipolarisation linguistique entre les langues russe et ukrainienne. En effet, l'éventuelle «séparation» entre l'Ouest et l'Est de l'Ukraine apparaît redoutable et hante certains esprits surtout depuis 1994. En revanche, il existe une frange de la population qui a une conception plus libérale de l'appartenance ethnique et des pratiques linguistiques, et qui s'oppose à la poursuite de la politique volontariste de l'État (BONNARD, 2007 : 91). Olha Ostriitchouk (2003 :70) estime, effectivement, que «ces discours fondés invitant à la tolérance et au dialogue entre les deux langues, les deux cultures présentes sur le territoire ukrainien sont encore étouffés par le carcan politico - idéologique qui règne dans le pays ».

Comme on le constate, la situation sociolinguistique de l'Ukraine est complexe et intimement liée aux préoccupations identitaires et politiques bien plus profondes. Maintenant que la loi sur le statut du russe comme langue régionale a été adoptée, les politiques linguistiques se retrouvent face à un nouveau problème : comment équilibrer les rapports entre l'ukrainien et le russe ? Car le risque est que le russe – le nombre de russophones²⁰⁷ présents sur le territoire est d'environ 60% – reprenne sa position initiale de langue dominante induisant l'enclavement de l'ukrainien pour n'être circonscrit qu'à l'ouest de l'Ukraine.

Plusieurs chercheurs ont déjà formulé des propositions visant l'amélioration de la situation des langues en Ukraine. La sociolinguiste autrichienne, Juliane Bester-Dilgers (2005 :81) pense que pour sortir de ce nœud gordien, l'Ukraine doit

« renoncer à l'idée de nation ethnique et admettre celle de nation politique. La diversité culturelle doit être respectée. C'est la condition du rapprochement de l'Ukraine vis-à-vis de l'Europe et de la mise en place d'une politique des minorités et des langues conforme aux normes européennes [...]. Il conviendrait toutefois pour cela que les problèmes économiques et sociaux considérables du pays soient traités, que la Russie accepte définitivement l'indépendance de l'Ukraine et qu'elle renonce à ses ambitions de puissance qui incitent toujours les Ukrainiens à se définir par rapport aux Russes».

Larissa Massenko (2011 :126) propose, elle, une interprétation originale : en adhérant aux propos de l'ethnolinguiste ukrainien, Roman Kiss, elle estime que la volonté de « dérussifier » l'Ukraine ne se joue pas contre les locuteurs russophones,

захистити російську], <<http://www.pravda.com.ua/news/2012/12/21/6980268/>>, consulté le 21 décembre 2012.

²⁰⁷ Tous types de locuteurs confondus (monolingues, bi/plurilingues).

les Russes ou encore les surzhykophones mais contre les « russificateurs » [русифікатору] qui agissent en Ukraine. Elle signale implicitement ici certains décideurs.

Le chercheur et député du parti *Hromada*, Petro Tolchoko (cité dans OSTRIITCHOUK, 2003: 70) envisageait, quant à lui, la possibilité de combiner sa ferveur patriotique et son sentiment d'appartenir au peuple ukrainien, sans parler ukrainien mais en exprimant ses idées en russe.

En 2010, le linguiste et historien ukrainien, Taras Kuzio (2010 : n.p) a soutenu la pertinence de placer la langue anglaise comme deuxième afin de s'accorder avec la globalisation et d'entrer dans une ère moderne et européenne.

La même année, quelques-uns de ces chercheurs ont publié les résultats du projet collectif INTAS²⁰⁸ « *Language Policy in Ukraine : Anthropological Linguistic and Further Perspectives* »²⁰⁹. L'ouvrage rassemble des analyses de terrain ayant eu lieu de 2006 à 2008. À la fin de l'ouvrage (2010 : 332-339), les auteurs proposent trente-sept recommandations visant l'amélioration la politique linguistique de l'Ukraine. J'en résumerai les grandes lignes. D'abord, il est question du renforcement de la langue ukrainienne comme langue officielle en déployant plusieurs moyens :

- par l'obligation de maîtriser l'ukrainien par tous les citoyens pour obtenir un travail ;
- par le développement de cours d'ukrainien gratuits pour tous ;
- par la mise en place d'un service de traduction gratuit dans tous les domaines, d'introduire l'ukrainien comme deuxième langue obligatoire dans les établissements d'enseignement secondaire, ayant une autre langue d'enseignement ;
- par la systématisation d'un concours d'entrée pour les étudiants afin de vérifier leur maîtrise de la langue ukrainienne, etc.

²⁰⁸ Il s'agit d'une association regroupant des chercheurs des pays d'ex-URSS et spécialistes de diverses disciplines telles que l'anthropologie, la linguistique et la sociolinguistique.

²⁰⁹ Ce projet a également donné lieu à un symposium qui s'est tenu les 16-17 avril 2008 à l'Académie Kyivo-Mohyla, dont le chef de projet est la sociolinguiste et slaviste autrichienne Juliane Besters-Dilger avec la collaboration de Bill Bauring, Volodymyr Kulyk, Larissa Massenko, Vira Skvirska, Hanna Zaliznia ainsi que quatre doctorants de l'Université de Vienne. UNIVERSITÉ DE VIENNE <<http://www.univie.ac.at/language-policy/index.php>>, consulté le 12 mars 2012.

Les auteurs avancent qu'au lieu de la « langue régionale », la notion de langue « non-officielle » [недержавна мова] devrait servir à désigner toutes les autres langues du territoire, excepté l'ukrainien. Ainsi, la base juridique serait la même pour chacune de ces langues. En attribuant au russe, en particulier, le statut de « langue régionale », le pouvoir tend à privilégier le russe plutôt que les autres langues. Il y aurait, donc, par cette loi, un calcul stratégique orienté à l'encontre des usagers. D'autre part, le critère numérique qui distingue le russe des autres langues s'avère peu pertinent, c'est pourquoi les chercheurs proposent de prendre en compte le critère de « langue maternelle » des locuteurs afin d'équilibrer les usages entre les langues, de respecter à la fois l'identité linguistique des locuteurs et l'unité linguistique étatique (2010 : 336). En somme, cet ouvrage est, en quelque sorte, un appel à participer au débat politique lancé aux décideurs, qui jusqu'à présent sont les seuls à avoir main mise sur la politique linguistique.

L'Ukraine disposerait de moyens suffisants pour explorer ces propositions. Mais avant tout, pour y parvenir, le consensus social et politique doit être renforcé (MASSENKO, 2007 : 87). Il importe que la politique linguistique ne relève pas d'une responsabilité étatique, mais plutôt d'une démarche conjointe avec les citoyens afin de penser les langues autrement et d'adopter un comportement de tolérance à l'égard des langues-cultures autres qui composent l'Ukraine. Pour ce faire, l'éducation paraît être l'acteur essentiel pour influencer sur les représentations et discours circulants que la société et les politiques diffusent sur les langues-cultures. L'Université constitue notamment un terrain d'observation intéressant pour voir comment interagissent les pratiques linguistiques (les langues construites et activées au sein de la société et d'une structure éducative) et quelles incidences ont ces politiques linguistiques.

3.3. De la société à la classe : quelles langues ?

Cette section sert de transition au chapitre qui vient d'être traité portant sur la situation macrosociolinguistique de l'Ukraine et celui qui va suivre sur l'enseignement supérieur ukrainien. Pour aborder ce nouveau volet, je partirai ainsi de l'hypothèse que les usages sociaux des langues interagissent avec les langues en contexte éducatif (BLANCHET, 2009 : 2).

Dans un paysage sociolinguistique complexe où le monolinguisme étatique tend à s'imposer face au(x) plurilinguisme(s) des usagers, il s'agit de comprendre les modalités de la prise en charge et la gestion des pratiques linguistiques par les institutions éducatives.

3.3.1. Langues, enseignement et pouvoir

« Le but de toute institution est d'établir des normes pour durer et faire durer ce qu'elle est chargée de réaliser, de sorte qu'elle sera toujours un empêchement au changement. Les systèmes d'enseignement en place 'reproduisent' (Bourdieu et Passeron 1970) l'inégalité des chances d'éducation résultant de la différence entre les classes et les milieux socio-culturels. Dès lors, la seule attitude à avoir est de combattre les institutions pour les transformer, afin de répartir différemment les pouvoirs. La pédagogie et la didactique deviennent aussi des moyens d'action politique» (RICHTERICH, 1985 :11).

Écoles et universités sont considérées comme les relais de la langue standard normée, où est conservé et véhiculé le « bon usage » de « la » langue officielle de l'État. En effet, pendant longtemps les universités européennes ont servi de lieu de production de la codification linguistique (chapitre 4-1). Elles sont ainsi devenues les temples de la « variété haute » et des instances prescriptives ; les universitaires, eux, en étaient les sentinelles. En effet, depuis longtemps l'excellence et l'élitisme, composantes définitoires de l'Université, passent par la « maîtrise » de la langue standard (qu'elle soit « maternelle » ou « étrangère »). Pour y arriver, l'enseignant avait pour mission de faire apprendre d'abord les règles de grammaire traditionnelle afin que l'apprenant soit reconnu apte à communiquer. Il s'agissait d'apprendre les fondements de la langue de référence utilisée dans la société. L'analyse des variations linguistiques était alors laissée pour compte. L'exhibition de la langue normée était confortée par l'idéologie des politiques stato-nationales et des théories structurolinguistiques au XXe siècle en Europe (BLANCHET, 2007 : 22-23 ; BLANCHET & BULOT, 2011). D'où la primauté de « la » langue standard comme seule référence (c'est-à-dire, du français hexagonal) dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Les institutions éducatives ont eu tendance à propager cette idéologie allant jusqu'à minorer les langues-cultures autres. Cela illustre bien à la fois les rapports étroits entre les langues et le pouvoir ainsi que l'instrumentalisation par ce dernier des institutions éducatives. Cela n'a d'ailleurs pas été sans conséquence sur certaines représentations qu'ont les locuteurs sur les langues, ni sur les pratiques enseignantes et l'offre linguistique des établissements.

3.3.2. Offre linguistique dans le système éducatif ukrainien

L'enseignement-apprentissage des langues tient compte de la mondialisation et s'inscrit dans un marché linguistique et éducatif. Parmi les langues proposées par le système éducatif ukrainien, je propose de discerner les « langues d'enseignement (ou de scolarisation) des «langues enseignées ».

- *Langues d'enseignement*

Ces langues servent à l'enseignement des disciplines et qui sont autorisées et utilisées au sein de l'établissement. En 1989, la *Loi sur les langues* n'impose plus le russe comme l'unique langue d'enseignement comme cela avait été le cas auparavant. Une ouverture linguistique est alors admise dans le domaine éducatif, rendant la politique linguistique plus flexible, moins répressive. D'après l'article 25 de cette loi :

- «1) Le libre choix de la langue de l'éducation est un droit inaliénable des citoyens de la RSS d'Ukraine.
- 2) La RSS d'Ukraine garantit le droit à tout enfant à l'éducation et de la recevoir dans sa langue maternelle. La mise en oeuvre de ce droit est protégée par l'établissement d'un réseau d'écoles maternelles et d'établissements scolaires utilisant comme langue d'enseignement l'ukrainien et d'autres langues nationales».

Ensuite, la période post-soviétique a permis de remanier l'enseignement en faveur de la langue-culture ukrainienne (BESTERS-DILGER, 2002 : 60-65 et *cf. supra*). Ces mesures ont entraîné, dans un premier temps, la fermeture massive d'écoles et universités russes, amenant à une baisse considérable de l'enseignement du russe. On assiste alors à un accroissement des cours en ukrainien. Au cours de l'année 2000-2001, dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés et professionnels, 78 % des étudiants suivaient leurs cours en ukrainien. Pour les autres, les établissements d'enseignement général et scientifique, le taux des étudiants était estimé à 73 %. Ainsi 94 % à 98 % des cours étaient conduits en langue ukrainienne dans l'est, contre 100 % dans l'Ouest et le Sud (dont la Crimée). Ces taux sont approximatifs car ils tiennent compte des établissements utilisant partiellement la langue ukrainienne et n'inclut pas le nombre d'établissements supérieurs privés, où l'on enseigne presque exclusivement en russe (LECLERC, 2011-a : n.p ; BESTERS-DILGER , 2002). Au sujet des autres langues nationales, conformément aux lois sur la protection des minorités (*cf. supra*), il existe des écoles bilingues où l'enseignement se fait en deux langues : moldave-ukrainien, roumain-ukrainien, russe-ukrainien, etc. (voir Annexe 7.1). C'est aussi cela

qui a permis de maintenir l'enseignement du russe après l'Indépendance.

Aujourd'hui, il existe un regain de popularité de ces écoles russes ainsi que de quelques autres langues nationales les plus représentées, surtout depuis la loi sur le statut de langue régionale, favorable aux langues nationales. Les universités semblent encore peu concernées par ce phénomène : l'ukrainien garde sa place de langue principale d'enseignement et d'apprentissage, même si j'ai pu observer²¹⁰ dans une ville de la région de l'est de l'Ukraine une forte propension à utiliser le russe plutôt que l'ukrainien ou bien les deux (selon la situation) par les enseignants et étudiants. Aussi, dans un des établissements ayant servi à l'enquête, une enseignante d'origine russe avait-elle l'habitude de s'adresser en russe de temps en temps aux étudiants durant ses cours de français (Voir entretien [E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]).

Si l'ukrainien est *de jure* la langue d'enseignement encore obligatoire, l'usage de l'ukrainien ou du russe est toujours de vigueur et tout à fait toléré par l'institution, et comprise généralement sans difficulté par l'ensemble des étudiants. Les interactions lors des cours de français avec cette même enseignante se déroulaient parfois sur le mode du « bilinguisme non-réciproque » (*cf. supra*) : les étudiants s'exprimaient en ukrainien ou en russe, l'enseignante répondait en russe. Il serait, de mon point de vue, très suspicieux et intolérable de voir l'institution universitaire intervenir pour « punir » cette enseignante de français sous prétexte qu'elle n'utilise pas la langue officielle. Néanmoins, cette enseignante m'a confié que son doctorat n'avait pas pu aboutir à une soutenance car sa thèse était rédigée en russe. L'informatrice a relié ce refus de la part du Comité scientifique à l'avènement de la Révolution orange en 2004²¹¹. L'instance scientifique à Kyïv lui aurait montré une attitude intransigeante parce qu'elle s'était exprimée en russe et non en ukrainien.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

71. (E): et vous avez soutenu *le premier cycle de doctorat* c'est ça?

72. (I.Ind₈.P.F): oui. à V₂. deux cent cinq (*elle écrit*) /en deux mille cinq. oui.

73. (E): donc vous êtes *candidat ès sciences*?

²¹⁰ L'observation est ici tout à fait informelle, hors cadre de ma démarche d'enquête : lors d'une invitation à participer à un séminaire dans une ville de l'est de l'Ukraine en 2011, j'avais constaté que la plupart des enseignants intervenaient en russe.

²¹¹ Il s'agit d'un coup politique qui a entraîné la destitution de l'ancien président (Léonid Kouchma) et la prise du pouvoir par des politiciens pro-européens et fervents défenseurs de la langue-culture ukrainienne (comme Viktor Iouchtchenko, Ioulia Tymochenko). Au-delà de sa dimension politique, cet événement symbolise le renouveau de l'ukraïnité.

74. (I.Ind₈.P.F): non pas pas pas. parce que en deux mille cinq/ ah c'est déjà très intéressant ! (*rires*)
75. (E) : (*rires*)
76. (I.Ind₈.P.F): [...] j'ai toujours eu des problèmes! en deux-mille-cinq/ jusqu'en deux mille cinq on pouvait soutenir dans la langue. en russe. la Révolution orange a eu lieu. et on dit que c'est plus possible! seulement en ukrainien. ensuite j'ai des eu des problèmes de santé. [...]
77. (E) : (*air étonné*)
78. (I.Ind₈.P.F): oui! tout est déjà fait! mais on a décidé de ne pas soutenir! [...]
79. (E): et en Russie ? ce n'était pas possible ?
80. (I.Ind₈.P.F): non. déjà ce n'était plus possible. [...]
82. (I.Ind₈.P.F): [...] par exemple si j'avais soutenu ici. et si on avait dû retourner en Russie. j'aurais dû une nouvelle fois soutenir là-bas. parce que les thèses d'ici ne sont pas validées là-bas. et ceux qui viennent de Russie même s'ils sont candidats ou docteurs ès sciences. ils doivent à nouveau passer une soutenance. en Russie si tu réussis ta thèse <tu es reconnu>. et donc pour écrire ma thèse. je suis allée à V_{RUSSIE1}. à V_{RUSSIE2}. c'était très/ de plus je viens de V_{RUSSIE1}. c'est intéressant tout ça bien sûr. et nous avons décidé que je ne soutiendrai pas cette thèse! et j'ai abandonné mais j'ai pris tout cela avec sérénité. [...]

L'une des visées politiques du gouvernement louchtchenko (2005-2010), après la Révolution orange, consistait effectivement à renforcer l'usage de l'ukrainien dans tous les secteurs publics dont l'enseignement²¹². Or, cela a eu pour effet d'amplifier la tension entre les locuteurs et de donner lieu à des situations équivoques. Le milieu éducatif n'a donc pas été à l'abri de ces tensions. Ainsi, dans les régions fortement peuplées de russophones, certains responsables établissements scolaires publics se sont octroyés le droit d'ouvrir des classes de russe, sans en avertir les autorités éducatives alors qu'ils le devaient. Par exemple, en 2007, à Louhansk, une ville frontalière de la Russie dont la grande majorité des habitants est russophone, en signe de protestation contre le renforcement de l'ukrainien, les autorités municipales ont permis de manière tacite, l'ouverture d'un lycée russe où l'ukrainien était enseigné comme langue étrangère. Visiblement, l'effectif des élèves inscrits était largement plus important qu'au lycée ukrainien qui se situait juste à côté. En effet, les conditions d'apprentissage y étaient plus optimales que dans ce dernier grâce à un apport financier important²¹³.

²¹² Plusieurs articles de journaux traitent du rapport de louchtchenko à la langue russe. Bien que l'ex-président soit originellement russophone, il reste fidèle aux valeurs de son parti, ce qui explique en partie pourquoi sa politique a été menée en faveur de la langue ukrainienne et au renforcement de son institutionnalisation. RIA NOVOSTI, 27/12/2007, « Ukraine : le président louchtchenko ne souhaite pas faire du russe une langue officielle » (en français), <<http://fr.rian.ru/world/20071227/94426707.html>>, consulté le 28 septembre 2012. Le point 11 de la circulaire de 2007 sur l' « Organisation des niveaux scientifiques et attribution des titres scientifiques de chercheur associé » [*Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника*] renvoie à l'application de l'article 10 de la Constitution sur les langues (à savoir l'ukrainien).

²¹³ KORRESPONDENT, 12/11/ 2007, « À Lougansk, l'ouverture d'un lycée où on apprend l'ukrainien comme langue étrangère » [*«В Луганске открылась гимназия, где украинский изучают как*

Avec la nouvelle loi sur le statut régional des langues (*cf.supra*), on peut s'attendre à une multiplication des établissements où le russe sera la principale langue d'enseignement.

- *Langues enseignées*

Ces langues renvoient à l'ensemble des langues proposées dans l'offre de formation et dont l'enseignement peut être envisagé sous diverses formes (étude de la langue littéraire, langue étrangère, etc.). Le tableau suivant rend compte du volume horaire important consacré à l'étude de l'ukrainien, en tant que langue enseignée, et des autres disciplines enseignées dans un établissement d'enseignement secondaire.

Disciplines	Heures d'enseignement hebdomadaires								
	Cours primaire de trois ans				Cours primaire de quatre ans				
Année de scolarité	1	2	3	Total	1	2	3	4	Total
Matières obligatoires									
1. Ukrainien	8,5	8	8	24,5	7,5	7,5	7	7	29
2. Mathématiques	5	5	5	15	4	4	4	4	16
3. Environnement	1	1,5	1,5	4	1	1	1,5	1,5	5
4. Musique et arts	2	2	2	6	2	2	2	2	8
5.Éducation physique	2	2	2	6	2	2	2	2	8
6.Éducation au travail	1	1	1	3	1	1	1	1	3
7. Protection de la santé	0,5	0,5	0,5	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2
Total	20	20	20	60	18	18	18	18	72

Tableau 10 Les disciplines enseignées au niveau primaire de 6 à 9 ans (LECLERC, 2011-a : n.p.)

On remarquera que ce tableau fait l'impasse sur l'enseignement des langues étrangères étant donné que toutes les écoles n'ont pas les mêmes profils de formation et ne proposent pas toutes l'enseignement des langues étrangères à l'école. En effet, de manière générale, celui-ci dépend de la politique mise en place par la direction, de l'avis des parents, des moyens et ressources humaines/financières à disposition, etc. Néanmoins, d'après la *Loi sur l'éducation* (1996), le choix d'apprendre une voire deux langues étrangères (le plus souvent parmi le russe, l'anglais, l'allemand, le français) a été rendu obligatoire dès

иностранний »], <[http:// korrespondent.net/ukraine/events/216066](http://korrespondent.net/ukraine/events/216066)> consulté le 28 septembre 2012.

la 5^e voire la 8^e (10 à 14 ans)²¹⁴.

Notons que récemment, le Ministère de l'éducation a pris la décision qu'à partir de la rentrée 2013, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère sera obligatoire dès la cinquième classe dans toutes les écoles²¹⁵.

Un autre type d'établissement, les écoles bilingues, aménage un volume horaire important et détient la particularité d'enseigner dès la première classe (à l'âge de 6 ans) une langue étrangère en l'associant à d'autres disciplines (souvent avec l'histoire-géographie, la littérature, les mathématiques, etc.). Dans tous les cas, l'on constate que l'enseignement de l'anglais est le plus répandu dans l'enseignement secondaire, comme en témoigne le tableau ci-après.

	Disciplines	Heures hebdomadaires dans les classes 5 à 9					
		5	6	7	8	9	Total
Matières obligatoires							
1	Langue ukrainienne	5	4	4	3	2	18
2	Littérature ukrainienne	2	2	2	3	3	12
3	Littérature étrangère	2	2	2	2	2	10
4	Langue étrangère	4	3	3	3	2,5	15,5
5	Mathématiques et bases d'informatique	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	22,5
6	Histoire de l'Ukraine	1		1	2	2	6
7	Histoire du monde		2	1	1	1	5
8	Sciences juridiques					1,5	1,5
9	Géographie		2	2	2	2	8
10	Environnement et sciences de la nature	1					1
11	Biologie		2	2	2	2	8
12	Physique			2	2	3	7

Tableau 11 Enseignement de/en ukrainien au niveau primaire de 10 à 14 ans pour les écoles dites ordinaires (LECLERC, 2011-a: n.p)

²¹⁴ Voir le système de l'enseignement secondaire (Annexe 7.2).

²¹⁵ OSVITA : < <http://www.osvita.org.ua/news/65874.html>>, consulté le 21 octobre 2012.

Comme nous pouvons l'observer, l'ukrainien occupe une grande place dans l'enseignement en tant que langue d'enseignement et langue enseignée. Après avoir eu un statut de langue officielle à l'époque tsariste et soviétique (*cf. supra*), le russe est enseigné comme langue étrangère dans les régions à majorité ukrainophones (MIKHAL'ENKO & TROUCHKOVA dans MAURIS, 2001 : 324). L'effectif des apprenants en russe est souvent plus faible alors que le nombre d'apprenants d'origine ethnique russe, comme le montre le tableau 7²¹⁶.

Région	Écoles enseignant en russe		Élèves étudiants en russe		Élèves d'origine ethnique russe (excluant les russophones d'autres origines)	
	N (en milliers)	%	Total comprenant les élèves des écoles bilingues	Élèves dans les écoles russes	N (en milliers)	%
Vinnitsa	3	0,28	12410	4224	112484	5,9
Volhynie	1	0,12	2044	985	46900	4,4
Jitomir	3	0,32	17842	2441	121443	7,9
Transcarpathie	3	0,42	5254	1809	49458	4
Ivano-Frankovsk	1	0,14	2444	753	57005	4
Kiev, région	—	—	15415	—	167938	8,7
Lvov	5	0,35	9636	3885	195116	7,2
Poltava	9	0,95	28337	8364	178965	10,2
Rovno	—	—	1204	—	53634	4,6
Ternopol	—	—	1028	—	26610	2,3
Khmelnitski	1	1	10325	130	88018	5,8
Tcherkessy	1	1	20159	212	122308	8
Tchernovtsy	3	0,68	4075	3833	63066	6,7
Tchernigov	4	0,47	23376	2833	96562	6,8
Kiev, ville	16	4,26	59322	13827	536707	20,9

Source : Alekseev (1999).

Tableau 12 L'enseignement du russe en Ukraine de l'ouest en 1999 (MIKHAL'CHENKO, TROUCHKOVA, 2001 dans MAURIS : 331)

Outre le russe qui dispose d'un double statut (à la fois langue étrangère et langue d'enseignement lorsqu'il est en contexte majoritaire), les quatre langues européennes (surtout anglais, allemand, français et espagnol) sont les plus enseignées en tant que langues étrangères. En 2008-2009, sur les 20 245 écoles, 17 118 écoles enseignent l'anglais, 7 136 l'allemand et 2041 le français. On comptait alors 4 533 233 élèves inscrits dans ces établissements²¹⁷.

²¹⁶ Le seul document en langue française détaillant l'enseignement du russe dont je dispose. On peut supposer que les chiffres sont approximativement restés les mêmes en 2012.

²¹⁷ COMITÉ D'ÉTAT DES STATISTIQUES :

Effectifs	Langues étrangères dans les écoles secondaires (1 ^e à 11 ^e)	Anglais	Français	Allemand	Espagnol, autres
Elèves	1996-1997	3 555 326	482 377	833 468	19362
	2008-2009	4 048 551	257 241	737 409	35 750
Enseignants	1996-1997	28 263	4 283	8 299	383
	2008-2009	38 432	2 965	7 478	423

Tableau 13 Évolution du nombre d'apprenants en langues étrangères entre 1996 et 2009 (KOVALENKO, LEVYTSKYI, KRIOUTCHKOV, MALGYNA, KARP'IUK, 2011 :58)

En 2008/2009, plus de 84% des élèves choisissent massivement l'anglais en première langue, comme en témoigne le tableau suivant.

	L1	L2	Cours intensif
Anglais	3 835 606	80 597	336 250
Allemand	536 093	213 878	33 230
Français	202 196	80 278	24 953
Espagnol	4504	7 798	3424
Total	4 578 399	400 551	397 857

Tableau 14 Nombre d'apprenants en langues (KOVALENKO, LEVYTSKYI, KRIOUTCHKOV, MALGYNA, KARP'IUK, 2011 : 58)

On observe que l'enseignement des langues étrangères dans les établissements d'enseignement secondaire aurait tendance à être plus encadré, les initiatives plus soutenues par les institutions, en comparaison avec le supérieur. Dans un récent rapport du Conseil de l'Europe²¹⁸, publié en 2011, plusieurs propositions ont été formulées pour garantir la qualité de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et inciter à valoriser le plurilinguisme et l'interdisciplinarité dans la formation des enseignants.

- « Les développements futurs envisagés peuvent inclure :
- l'introduction de théorie et de pratique dans d'autres langues pour toute la formation des enseignants;

<<http://database.ukrcensus.gov.ua/PXWEB2006p/dialog/Saveshow.asp>>, consulté le 2 janvier 2013. Les données datées de 2011 laissent constater une légère baisse de l'effectif par rapport aux années précédentes soit 4 225 276 élèves.

²¹⁸ Rédigé par les membres du Conseil de l'Europe : Oksana Kovalenko (représentante du MESJS, chargée de l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire), Michael Byram, Jorunn Bertzen, Helmut Vollmer, Irene Pieper, Philia Thalgott.

- la mise en place d'une évaluation sur la manière dont ces questions sont traitées dans les manuels scolaires pour toutes les matières au moment de la validation et de l'approbation par le ministère;
- des projets de pilotage expérimentaux dans certaines écoles qui sont en mesure de développer des méthodes et des supports pédagogiques qui prennent en compte la langue dans l'enseignement d'autres matières» (CONSEIL DE L'EUROPE, 2011 : 53)²¹⁹.

Il a été également évoqué la création d'une agence nationale pour l'enseignement en Ukraine.

« Un centre national / agence – avec une forme et une structure adaptée au contexte éducatif de l'Ukraine – serait un moyen de créer une plus grande cohérence entre les nombreux partenaires de l'éducation et de la formation des enseignants sans les uniformiser pour autant »²²⁰ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2011 : 54).

Un des principaux objectifs de cette agence sera de renforcer et de donner des ressources nécessaires à l'enseignement-apprentissage des langues dans les structures éducatives.

« La mission générale d'un tel centre / agence couvrirait un enseignement des langues varié pour tous les niveaux d'enseignement, y compris l'éducation préscolaire (et maternelle), dont nous avons déjà démontré l'importance reconnue et avérée en Ukraine. En terme de pratique, un tel centre / agence pourrait avoir un certain nombre de fonctions, incluant une partie ou la totalité de ce qui suit:

- la création et le maintien des réseaux de professionnels dans toutes les langues;
- l'élaboration des programmes, des méthodes d'enseignement et des évaluations pour toutes les langues;
- la mise à disposition de ressources – notamment de ressources en ligne pour les enseignants – de toutes les langues, en encourageant la coopération interdisciplinaire;
- le contrôle du développement et la validation de la formation de la formation initiale et de l'enseignement dans les écoles;
- la stimulation et motivation des enseignants de toutes les langues à suivre les principes du plurilinguisme pour eux-mêmes et pour leurs élèves;
- l'innovation par l'expérimentation et l'expérimentation de nouvelles approches, par exemple l'approche interculturelle de l'enseignement des langues étrangères ou de la mise au point sur le genre dans enseignement de la lecture;
- l'évaluation de l'efficacité des programmes existants et nouveaux de l'enseignement – tels que l'enseignement bilingue mentionnés ci-dessus – mais aussi tout autre type de l'enseignement des langues;
- la promotion et l'appui de la recherche pour le développement de la pratique »²²¹ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2011 : 54-55).

²¹⁹ « Possible future developments could include :

- the introduction of theory and practice on the language of other subjects in all teacher training for all subjects ;
- the inclusion of an evaluation of the ways in which these issues are handed in textbooks for all subjects at the point of validation and approval by the Ministry ;
- experimental, piloting projects in selected schools which develop methods and materials which take language into account in the teaching of other subjects ». Traduit de l'anglais.

²²⁰ « A national centre/agency – of a form and structure suited to the educational landscape of Ukraine – would be a means of creating greater coherence among the many providers of education and of teacher training without uniformity upon them » Traduit de l'anglais.

²²¹ « The general remit of such a centre/agency would cover language education of all kinds for all

Ces pistes donnent un aperçu des perspectives qui attendent l'Ukraine pour les années à venir, du moins pour l'enseignement secondaire. Mais *quid* de la formation des langues à l'Université ?

Contrairement à l'enseignement secondaire, il m'a été laborieux de recueillir des informations sur ce sujet. Ce que j'en ai retenu c'est que les établissements d'enseignement supérieur proposent au moins de poursuivre l'apprentissage des langues sinon de commencer l'anglais, l'allemand et le français. Ce sont les trois langues étrangères les plus enseignées. L'anglais arrive en première place dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Comme la plupart des pays dans le monde, la présence de la langue et culture anglo-américaine dans l'environnement quotidien, les études et les débouchés professionnels en Ukraine expliquent le succès de cette langue internationale. Le volume horaire, la répartition des modules dépendent en général de l'accréditation de l'établissement, du niveau et de la place de la langue (première, deuxième ou troisième langue), etc. et doit tenir compte des standards du Ministère de l'Éducation de la Science de la Jeunesse et des Sports ou MESJS (ZINKOVSKYI, 2008 : 537). Chaque modification du plan d'étude est soumise à l'examen du MESJS qui avalise ou non les propositions.

L'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur relève d'au moins deux modalités. D'une part, les universités les plus grandes (de Kyïv, Kharkiv, etc.) peuvent offrir un enseignement d'autres langues²²². D'autre part, l'ouverture de l'offre linguistique est parfois suscitée par des accords signés avec les établissements à l'étranger, la proximité avec d'autres pays (à l'ouest, plusieurs

stages of education, including pre-school (and kindergarden) education, whose significance for success in later life we have emphasised and is well understood in Ukraine. In practical terms, such a centre/agency could have a number of functions, including some or all of the following :

- to create and maintain networks of professionals across all languages ;
- to develop curricula, teaching methods and assessments for all languages ;
- to provide resources – not least online resources- for teachers of all languages, encouraging cross-curricular cooperation ;
- to oversee the development and validation in teacher training and in schools ;
- to stimulate and motivate teachers of all languages to pursue the advantages of plurilingualism for themselves and their learners ;
- to innovate by experimentation and piloting of new approaches e.g. the intercultural approach to foreign language teaching or the focus on genre in teaching reading ;
- to evaluate the effectiveness of established and new programmes of teaching- such as the bilingual education mentioned above – but also any other type of language teaching ;
- to promote and use research in the development of practice». Traduit de l'anglais.

²²² L'Université Taras Chevchenko à Kyïv propose 32 langues.

universités proposent des cours de polonais étant donné la frontière commune et échanges avec la Pologne). Le « plurilinguisme institutionnel » serait donc, favorisé dans ces grandes universités disposant d'un plus grand nombre de ressources. Dans les plus petites universités, cette offre est limitée aux langues européennes en raison de la tradition et de la proximité avec les autres pays européens. Dans certains cas, ces langues ne sont pas continuées durant toute la scolarisation l'école ou à l'université impliquant pour l'apprenant soit d'apprendre une autre langue suivant les groupes composés, soit de trouver des cours à l'extérieur de l'université dans lequel il est inscrit. L'université n°2, par exemple, depuis plusieurs années ne compte plus sur le réseau local des écoles, étant donné qu'il n'y a plus aucune école aux alentours où le français est enseigné. Sauvée par sa réputation et par la volonté d'enseignants, cet établissement universitaire a permis la mise en place de cours de français mais ne le propose qu'en deuxième année (Voir [E.Ind₂.P.F; V₁; U₁ - répliques : 35-64]). A contrario, dans l'université n°1, le réseau d'écoles s'est légèrement renforcé avec, en 2012, l'ouverture d'une classe de français dès la première classe²²³.

Ces actions, somme toute mineures, vont dans le sens du développement de la francophonie en Ukraine. Soulignons que l'Ambassade de France en Ukraine représente un des seuls soutiens viables pour les départements de français. Avant d'approfondir la situation de l'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur, il me paraît important de connaître quelques précisions sur les réalités et les spécificités de l'enseignement supérieur en Ukraine (qui se distingue *a priori* de l'enseignement supérieur français).

Transition

L'Ukraine, ce pays « frontière » comme l'indique son étymologie (*ou-kraïna*), a été tout long de son histoire, la cible de convoitises des puissances limitrophes. La succession et le chevauchement des régimes, des occupations, les croisements et la circulation des individus ont amené l'Ukraine à se construire incontestablement en

²²³ D'après des communications personnelles avec une enseignante de cette université.

État pluriculturel et plurilingue. Les diverses tentatives politiques qui ont été faites pour créer un État-nation ont été vaines. Et pourtant, le mythe persiste, augmentant les tensions linguistiques et culturelles. Viktor Stepanenko (2003 :110) rappelle que

« [l]a construction de l'État-nation ukrainienne coïncide avec le processus de transformation post-communiste. La transition vers la démocratie et la libéralisation du marché économique ont conduit à la mutation complexe des identités post-soviétiques, créant de nouvelles identités citoyennes, ethniques et socio-culturelles des groupes sociaux vivant en Ukraine, constitués d'Ukrainiens ethniques et non-ethniques »²²⁴.

L'éducation est un champ où agissent ces idées. L'Université ou l'École représentent des institutions précieuses pour la transmission de l'idéologie du pouvoir. Les langues enseignées et d'enseignement, comme on l'a vu, relèvent inévitablement d'un choix qui se doit de correspondre à la logique de la politique linguistique éducative élaborée par le gouvernement.

Le chapitre suivant vient compléter cette mise en contextualisation en approfondissant l'étude de la formation et de l'évolution de l'enseignement supérieur ukrainien. Cela nous amènera à focaliser l'analyse sur la place et la situation de la langue française en contexte universitaire ukrainien.

²²⁴ « *The building of the Ukrainian nation-state coincides with the process of post-communist transformation. The transition to democracy and a free market overlap with the complex mutation of post-Soviet identities and with the construction of new civic, ethnic and socio-cultural identities for the peoples living in Ukraine, both non-ethnic and ethnic Ukrainians* ». Traduit de l'anglais.

Chapitre 4. Évolutions de l'enseignement supérieur ukrainien

« L'Université conserve, mémorise, intègre, ritualise un héritage culturel de savoirs, idées, valeurs; elle le régénère en le réexaminant, l'actualisant, le transmettant; elle génère du savoir, des idées et des valeurs qui vont alors rentrer dans l'héritage. Ainsi, elle est conservatrice, régénératrice, génératrice » (MORIN, 1999 : 93)

La succession des partis au pouvoir ont eu une forte incidence dans la continuité du développement de l'enseignement supérieur. Après avoir été longtemps assujettie à un pouvoir totalitaire et à une idéologie monarchique puis soviétique, l'Université se réorganise pour tenter de correspondre aux idéaux de l'Ukraine indépendante. Ses actions sont désormais orientées vers un modèle d'enseignement supérieur européen, or l'intégration de ces principes paraît laborieuse et ne profite pas toujours à la visibilité de l'Ukraine sur plan scientifique (notamment en SHS). L'enseignement supérieur ukrainien doit ainsi gérer tradition et innovation/rénovation de son système.

Dans ce chapitre, je propose une rétrospective de l'évolution de l'Université en Ukraine, depuis la création au XVI^e siècle à aujourd'hui. L'objectif est de révéler le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'enseignement supérieur en Ukraine et de mettre en évidence les enjeux que comporte le processus de Bologne, en matière d'enseignement des langues étrangères.

1. L'édification de l'Université

Il me semble pertinent de faire un rappel sur les fondements de l'Université en Europe étant donné que celle-ci a largement influencé l'enseignement supérieur en Ukraine.

1.1. Les fondements européens : précisions

Il est courant d'associer les origines de l'enseignement supérieur à l'Europe.

En effet, dans l'Encyclopédie Universalis, à l'article « Naissance de l'université », rédigé par Christian Hermansen, on peut lire ceci : « La première université, celle qu'on appelle la 'mère nourricière des études', *Alma Mater studiorum*, naît à Bologne au XI^e siècle ». L'affiliation naturelle est ici soulignée rend compte d'un lien indéfectible et incontestable entre l'Université et l'Europe. Nous retrouvons également cette idée dans les discours portant sur les politiques éducatives européennes. La *Déclaration de la Sorbonne en 1998*, par exemple, mentionne clairement que « les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire ». Étant donné la nature du document, on se doute que ce discours s'inscrit davantage comme recours démagogique et stratégique pour la promotion de la politique communautaire.

1.1.1. L'Université n'est pas née en Europe

De fait, ces déclarations, à portée symbolique et politique, et qui insiste sur cette filiation de l'enseignement supérieur à l'Europe, s'érigent presque au rang de vérité absolue. Dans ce sens, Jean-Émile Charlier (dans CHARLIER, CROCHE, NDOYE, 2009 : 30) révèle que cette idée, finalement, trahit un certain «européocentrisme ». En prenant le contre-pied de cette idée reçue, ce chercheur signale que les premières pierres des établissements d'enseignement supérieur ont été posées bien au-delà des frontières européennes, et ce, durant l'Antiquité. La plus ancienne université serait apparue autour de l'année 250, à Nankin dans l'Empire mandarin. En 271, ce fut au tour de l'académie Gundeshapur (l'actuel Iran). Enfin, plus près de l'Europe, à Constantinople, la première université d'état aurait été fondée en 425 (*op.cit.* : 31). L'organisation de l'Université a également hérité de la Grèce antique comme en témoigne le partage disciplinaire en sept arts libéraux (du latin *Septem artes liberales*) composés de

- *Trivium* : grammaire, dialectique et rhétorique ;
- et de *Quadrivium* : arithmétique, musique, géométrie (JOUKOV, 2009 : 6).

1.1.2. L'essor de l'Université au Moyen-Âge

L'étymologie du vocable « Université » renvoie à deux acceptions latines : *universitas*, qui désigne la communauté et *universus*, se traduisant par « univers », « tout ».

« [en] latin médiéval, l'université était à la fois *studium* et *universitas* (ou plutôt *universitas magistrorum et scholarium* ou *universitas studii* ; *studium* signifiait

établissement d'enseignement supérieur; *universitas* désignait l'organisation corporative qui faisait fonctionner le *studium* et en garantissait l'autonomie » (CHARLE & VERGER, 2007 [1973] : 48).

C'est à partir du Moyen-Âge, au XIII^e siècle, qu'émerge un vrai réseau d'universités accompagnant l'essor urbain des premières villes européennes: Bologne, Paris, Oxford, etc. D'où, peut-être, l'importance donnée à ces villes dans les discours actuels sur l'enseignement supérieur. Si l'Université européenne s'est, par la suite, érigée en modèle et a inspiré de nombreux pays, c'est sans doute parce qu'elle était la plus élaborée et parce qu'elle n'a jamais cessé d'exister (CHARLIER, dans CHARLIER, CROCHE, NDOYE, 2009 : 31). Soulignons que ce développement rapide a été permis grâce à la contribution des religieux (les Jésuites, les monastères catholiques, etc.).

À cette époque, les principes de la philosophie scolastique privilégiait l'enseignement était articulé en *lectio* qui se déroulait à partir d'une lecture de textes grecs, traduits en latin suivie d'une explication, compréhension du sens, et pouvaient aboutir à une *quaestio* où il s'agissait de développer les avis pour et contre (*auctoritates*). Et, dans le cas où plusieurs élèves y prenaient part, on passait alors à une *disputatio* qui consistait en un débat. Cet exercice s'achevait en une *somme*, c'est-à-dire à une synthèse. La visée recherchée était « l'unicité et l'uniformité du savoir » (BOURDONCLE, 1994 : 87)²²⁵.

Progressivement, la formation universitaire s'est diversifiée et les enseignants se sont détachés du clergé pour constituer un corps professionnel autonome. Leur enseignement, moins religieux, était alors fortement imprégné des valeurs de la classe dominante et destiné à l'élite (DUMERY & *alii*, n.d).

²²⁵ On notera la pédagogie actuelle conserve de nombreuses formes de la méthodologie scolastique, comme le fait remarquer Raymond Bourdoncle : « le rôle de la citation et des autorités, l'utilisation constantes des écrits d'autrui, leur mention obligatoire (qu'on les approuve ou qu'on les critique, leur ignorance n'est pas permise), sans parler de l'épreuve rituelle de la soutenance de thèse, forme à peine modernisée de la *disputatio*, tout cela semble faire de l'université la productrice de la glose infinie, qui reproduit, diffuse et reproduit encore les savoirs acquis, et qui pourtant, en reproduisant, produit aussi des savoirs nouveaux » (BOURDONCLE, 1994 : 87). L'Université obéit, donc, à des schémas préétablis et les reproduit même si son intention peut être de réformer son système. Cette notion de reproduction au travers du contexte universitaire ukrainien est reprise plus bas, en 2.4.

1.1.3. La révolution humboldtienne

Au XVIII^e siècle, le rôle des universités européennes est devenu majeur grâce aux Lumières qui contribuaient à l'élaboration d'un nouveau modèle de connaissances reposant, entre autres, sur la diversification des disciplines entre autres.

En 1810, en rupture avec l'Université médiévale et l'enseignement religieux, l'Université de Berlin fut créée par le linguiste Wilhelm von Humboldt et Johann Gottlieb Fichte, le premier recteur. Leur volonté était de réformer le système par le remaniement du contenu d'enseignement en transposant les valeurs fondatrices du pouvoir dominant et en instiguant au progrès social et à la créativité. Loin de tout utilitarisme scientifique, il s'agissait de construire une *universitas scientarium*, c'est-à-dire une « Uni-versité »²²⁶ qui instaurerait la réunion des savoirs et non des corporations, tout en gardant son autonomie (RENAUT, 2006). Ce nouveau modèle universitaire reposait sur trois principes fondamentaux qui ont ensuite servis de référence aux universités européennes :

- **la combinaison de l'enseignement et de la recherche.** Le recrutement des enseignants s'effectuait alors sur la base de leurs travaux de recherche. Leur mission consistait, à partir de leurs résultats, d'enseigner et de publier. Toutefois, l'université était considérée comme une institution d'enseignement et non de recherche. Il fallait donc distinguer les deux champs, d'où la création d'instituts de recherche en dehors des murs des universités (BOURDONCLE, 1994 : 94) ;
- **la garantie des statuts des enseignants-chercheurs** qui deviennent des fonctionnaires de l'Etat et responsables d'instituts de recherches (*Ibid.*) ;
- **la réhabilitation de la liberté académique** par la devise : « *die Freiheit von Lehre und Forschung* »²²⁷. À l'origine de la création des universités, ce principe offre aux enseignants la possibilité de se libérer des cadres disciplinaires traditionnels et garantit le droit de renouveler notamment les

²²⁶ Edgar Morin (2000) évoqué le concept original de « Pluri-versité ».

²²⁷ « La liberté de l'enseignement et de la recherche ». Traduction de l'allemand (BOURDONCLE, 1994 : 95).

disciplines, d'ouvrir de nouvelles spécialités ; et aux étudiants le droit de choisir leurs enseignements (*op.cit.* : 95).

Au XIX^{ème} siècle, le modèle universitaire allemand a eu du succès auprès des autres institutions européennes, qui l'adoptèrent. Il semblait correspondre aux aspirations nationales du moment et aux idées caractérisant l'État-Nation (KWIEK, 2001-a : 3-5).

Au XX^e siècle, les universités en Europe représentaient des ensembles complexes et différenciés d'un pays à l'autre (BOURDONCLE, 1994 :100).

Après avoir établi le cadre nécessaire pour comprendre le développement de l'Université en Europe, passons à l'Ukraine et voyons en quoi l'Europe aurait inspiré la construction de l'enseignement supérieur ukrainien.

1.2. La genèse de l'enseignement supérieur en Ukraine

Le système d'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale n'a pas émergé *ex-nihilo*, il se rattache à un contexte historique, géographique et culturel singulier.

« Avec l'apparition du groupe ethnique slave, aux I^{er} et II^{ème} siècle de notre ère, se manifestèrent les premières formes d'instruction et de méthodes d'éducation des jeunes gens historiquement attestées. Elles découlent dans leur principe du caractère des liens matrimoniaux, du degré de culture atteint par les agriculteurs et éleveurs et des symboles religieux qui se sont constitués » (JOUKOV, 2009 : 13).

C'est à partir du IX^{ème}, au moment de l'apparition de l'écriture et de l'adoption du christianisme, que l'éducation a été conçue et investie en tant que système institutionnel. L'enseignement supérieur ukrainien, à l'instar des autres pays slaves, s'inscrit donc dans une tradition académique depuis plus de quatre siècles.

Ainsi, grâce à la constitution de l'État kyïvien vers 880, premier État slave appelé aussi Rous²²⁸, les activités culturelles et intellectuelles s'intensifièrent, ce qui

²²⁸ L'État kyïvien (appelé aussi *Rous*), considéré comme le point de départ de la civilisation slave, constitue un des héritages les plus controversés parmi les chercheurs russes et ukrainiens. Voir aussi BEAUVOIS, 2004, « Les controverses historiographiques autour de l'Ukraine-Ruthénie », dans ALESJUN, BEAUVOIS, DUCREUX, *alii*, *Histoire de l'Europe du Centre-est*, PUF, Paris, 997 pages, pp.

donna lieu à la création de la première école en 988 par le Prince Volodymyr (MEDVID, 2003: 36). De même qu'en Europe, les monastères ont joué un rôle incontestable dans le développement de l'éducation puisqu'ils étaient les seuls lieux diffuseurs de la connaissance.

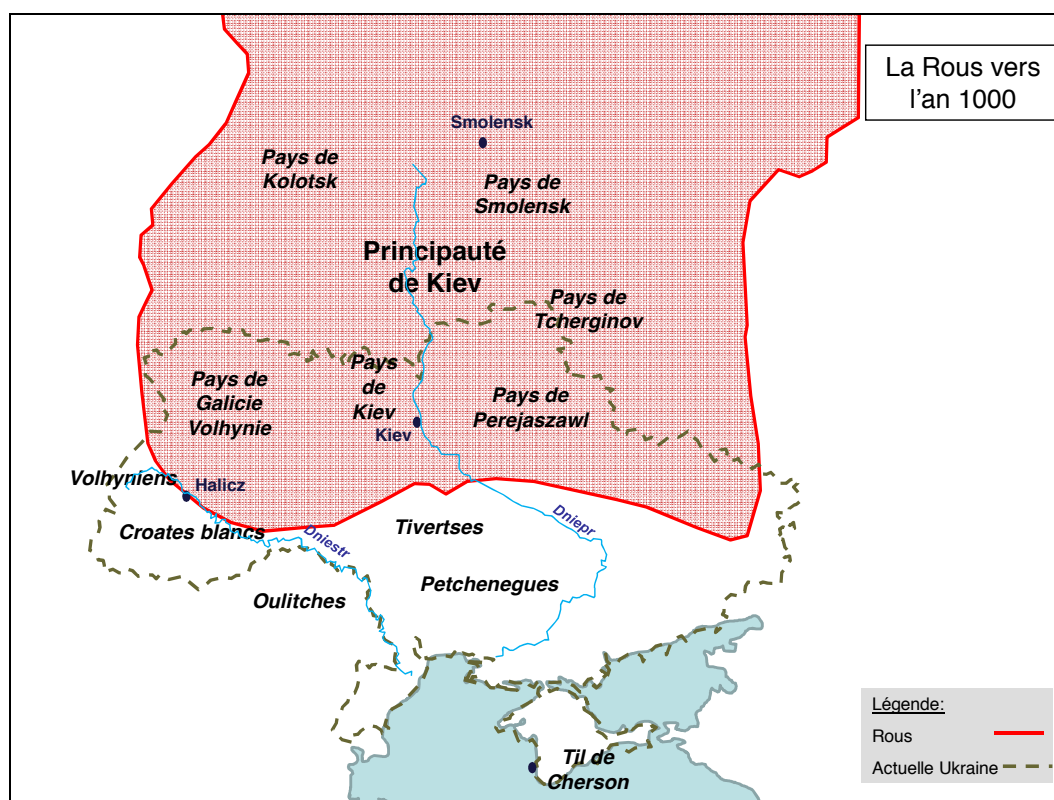


Figure 28 La Rous kiévienne (JABRUN, 2010 :2)

Ensuite, l'imbricatio de dominations a produit de la diversité culturelle et de l'hétérogénéité dans les systèmes éducatifs variant d'une région à une autre, selon l'obédience politique, idéologique et religieuse en vigueur.

Plus tard, à la Renaissance, au XVI^e siècle, les idées européennes des Lumières et l'extension du protestantisme en Europe et en Ukraine ont favorisé les contacts avec les professeurs étrangers lesquels ont d'ailleurs activement pris part à la construction de enseignement supérieur en Ukraine (KREMEN, NIKOLAYENKO, STEPKO et *alii*, 2005 : 30 ; KREMEN & NIKOLAYENKO, 2006 : 13 ; SIROPOLKO, 2001 : 56). Dans un premier temps, les Ruthènes ont mis en place des *Bratski Shkoly* [Братські школи] afin d'endiguer le catholicisme diffusé au sein des écoles

et *collegiums* jésuites²²⁹ (KREMEN, 2008 : 66-67 ; MEDVID, 2003 :67-74). Ces établissements n'étaient pas seulement consacrés à l'étude et la recherche scientifique mais abritaient également les premières imprimeries²³⁰. Ces établissements représentaient en définitive le haut lieu de la diffusion culturelle et les fondements de l'enseignement universitaire en Ukraine.

1.3. Les premières universités ukrainiennes

La première *Bratska Chkola* ukrainienne a été fondée en 1576 à Ostroh, une petite ville à l'ouest de l'Ukraine. Les enseignements dispensés étaient plus ou moins similaires à ceux de l'Europe occidentale (SIROPOLKO, 2001 : 58). Cette école avait la spécificité de mêler traditions orientalo-byzantines : enseignement du grec, slavon, langues slaves et européennes avec enseignement du latin, des sciences humaines, etc. (MEDVID, 2003 : 81). Plus tard, à la mort du fondateur du site, le Prince Ostrozkyi en 1624, la *Bratska Chkola* s'est transformée en un *Collegium* jésuite réputé pour former les élites du pays (pédagogues, chercheurs militaires, politiciens, diplomates, etc.) (MASALSKYY-DYMYDENKO, 2010 : 106 ; MEDVID, 2003 : 76).

En 1636, suite à la Loi de Magdebourg, établissant le droit urbain, le *Collegium* d'Ostroh a dû fermer ses portes. Kyïv s'est alors dotée d'une *Bratska Chkola* de renom, avant d'être rebaptisée Kyïvo-Mohylanskyi *Collegium* en 1669 (GOLOVKO, GRYMBAT, BARANOVSKYY, *alii*, 2009 : 24). Cette académie est, ainsi, devenue la première institution d'enseignement supérieur d'Ukraine (mais aussi des autres pays slaves). Elle a été fondée par le Hetman Ivan Mazepa²³¹, à l'époque où l'Ukraine connaissait un véritable essor de l'enseignement supérieur.

Au XVIII^e siècle, les historiens ont recensé près de 2000 étudiants issus de familles nobles venus de toute l'Ukraine pour apprendre dans cet établissement de renom (KRASNIACHTCHYKH, 2010). En 1701, le tsar Pierre I^{er} a assigné à cet

²²⁹ Le *Collegium*, instauré au cours du XVI^e siècle par les Jésuites, est la base de l'enseignement supérieur européen. La première école jésuite en Ukraine, *Vilenska Chkola* [Віленська Школа], fut créée en 1570.

²³⁰ En 1581, la première bible en ukrainien fut imprimée à Ostroh.

²³¹ Au XVII^e siècle, le Hetmanat réduit sur la rive gauche du Dniepr, constituait un état cosaque jouissant d'un haut degré d'autonomie que ce soit dans le domaine culturel ou économique, face à l'Empire russe qui occupait alors toute la partie orientale de l'Ukraine (DAUBENTON, HAJDA, LUCIANI, *alii*, n.p.).

établissement, le titre d' « Académie », ajoutant à son statut initial une fonction scientifique (KREMEN & NIKOLAYENKO, 2006 : 13). Rappelons, au passage, que le titre d' « académie » est un héritage laissé de la Grèce antique :

« Normalement, les académies n'organisaient pas d'enseignement mais, lieux de sociabilité savantes, et institutions scientifiques (grâce à leurs collections et bibliothèques), elle se substituèrent dans une large mesure aux universités dans le double rôle que celles-ci avaient tenu au Moyen Âge de conseillères du prince et d'instances légitimatrices du savoir » (CHARLE & VERGER, 2007 [1994] : 61).

Ailleurs, entre le XVI^{ème} et le XIX^{ème} siècle, des *collegiums* jésuites s'ouvraient dans plusieurs villes ukrainiennes telles qu'à Lviv, Tchernihiv, Pereyaslav, Odessa, Kharkiv, etc., formant ainsi un véritable réseau d'établissements (KORSAK et LASTOVTCHENKO, 2007 : 141; MASALSKYY & DYMYDENKO, 2010 : 106 ; KREMEN & NIKOLAYENKO, 2006 : 14). Le *Collegium* jésuite de Lviv faisait, cependant, exception à l'ouest : en 1661 en plus du titre d'Académie, les Polonais lui donnaient le titre d' « Université » ainsi que l'autorisation d'enseigner toutes les disciplines et de proposer différents cycles d'études (GOLOVKO, GRYMBAT, BARANOVSKYI & *alii*, 2009 : 25). À cet événement, s'ajouta la création des diplômes : licence « *bakalavr* », master « *magister* », doctorat « *doktorantska* », dont les noms sont toujours en usage (MEDVID, 2003 : 71-72 ; MASALSKYY & DYMYDENKO, 2010 : 107).

Durant cette époque, la situation politique était alors complexe. Le territoire ukrainien était alors écartelé entre les différents pouvoirs que nous avons évoqués dans le précédent chapitre. Cela a eu un impact significatif sur la conduite des politiques éducatives entre l'est et l'ouest.

1.4. Dualisme des politiques éducatives : Ouest *versus* Est

Le fleuve Dniepr partage l'Ukraine et est symboliquement une frontière entre les zones occidentales et orientales²³². Celle-ci rend compte schématiquement des divergences culturelles, linguistiques, politiques et éducatives entre l'ouest et l'est. Jusqu'en 1940, le système éducatif ukrainien n'était pas unifié en raison des différents régimes politiques qui divisaient l'Ukraine.

²³² Le Dniepr a été prétexte à la partition de l'Ukraine, notamment en 1667, avec le traité d'Androusovo où la rive droite était sous dominance polonaise, la rive gauche (avec Kyïv) appartenant à l'empire russe.

1.4.1. L'ouest, le bastion de la lutte ukrainienne

Depuis l'incursion des Polonais au XIV^e siècle, l'ouest est devenu pionnier en matière d'éducation. La polonisation de la noblesse ukrainienne a engendré la propagation des écoles jésuites jusqu'en 1773, année de la déclaration de la suppression de l'ordre des Jésuites (DAUBENTON, HAJDA, LUCIANI, *alii*, n.p.).

Succédant à la Pologne, l'Empire austro-hongrois a enclenché une réforme des universités visant à renforcer la professionnalisation de la formation des cadres administratifs, enseignants, juges et prêtres. Le réseau des établissements d'enseignement supérieur s'est aussi diversifié avec, en 1784, la création des collèges ou « *himnasia* » [гiмназія]²³³.

Au début du XIX^e siècle, les Autrichiens ont renommé l'université de Lviv en « lycée » [лицей] qu'elle gardera jusqu'en 1817 (LECLERC, 2011-c, n.p.). Tous les territoires de cette région n'étaient pas soumis à la même politique universitaire puisque l'ouest était divisé entre plusieurs puissances (carte ci-dessous). Ainsi, jusqu'au début du XX^e siècle, aucun établissement n'appliquait la même politique universitaire. Par exemple, à l'université de Lviv aucun établissement n'enseignait la langue ukrainienne ni n'utilisait cette langue comme langue d'enseignement ; les cours étaient en polonais, etc. La situation à l'université de Tchernivtsi était différente dans la mesure où l'allemand était enseigné jusqu'en 1920, après quoi la primauté revenait à la langue roumaine (KRASNIACHTCHYKH, 2010). Cela dépendait donc de la décision des occupants sur le territoire, souhaitant privilégier et étendre leur langue.

²³³ Le *Gymnasium* trouve son origine dans l'éducation germanique par l'impulsion des Jésuites. Ils répondaient aux besoins de la petite bourgeoisie qui souhaitait une éducation forte pour leurs enfants (BOURDONCLE, 1994 : 90).

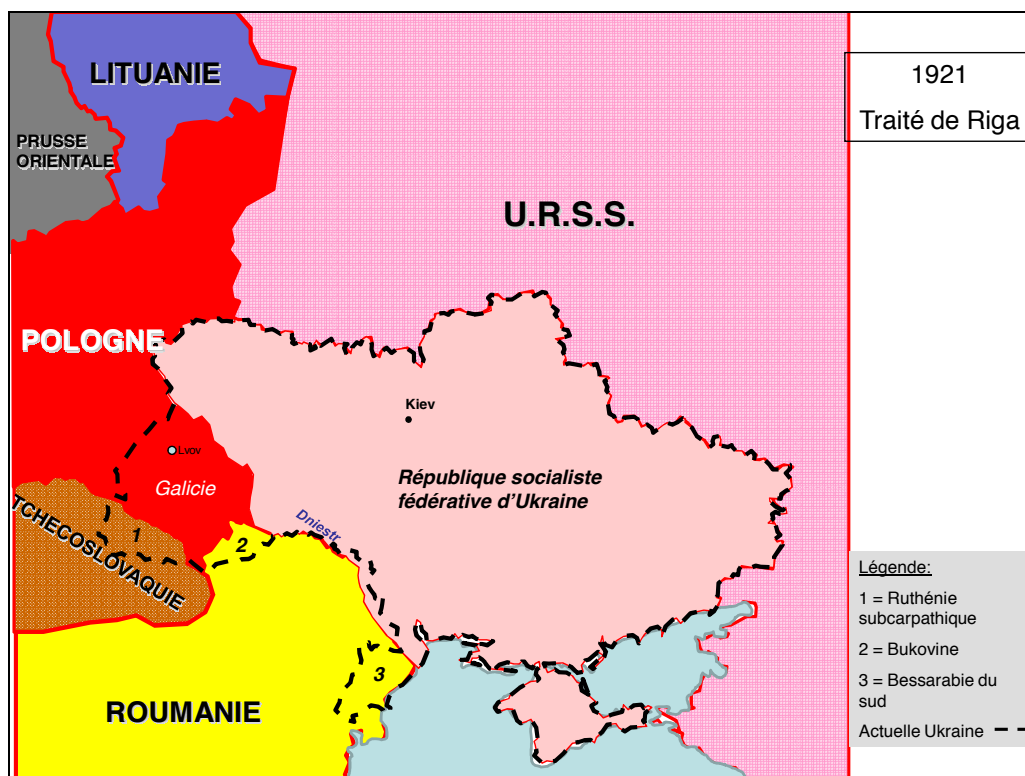


Figure 29 Etat de l'Ukraine au début du XXe siècle (JABRUN, 2010 : 4)

La guerre civile et la révolution russe de 1917 ont constitué deux événements majeurs qui ont amené à la résurgence d'une politique d'ukrainisation. Celle-ci a été menée par la république populaire ukrainienne créée de 1917 à 1921. Tous les moyens étaient alors déployés pour faire en sorte que l'ukrainien soit la seule « *ridna mova* » [рідна мова] ou « langue maternelle », soit une langue obligatoire dans les établissements scolaires, universitaires²³⁴.

En 1919, Ivan Ohienko²³⁵, ministre de l'Instruction, a décidé d'introduire l'ukrainien d'abord dans les universités de Kyïv et de Kamenets-Podilskyï avant de convertir à l'ukrainien toutes les universités de l'est qui dépendaient de l'Empire russe. Dans la partie orientale de l'Ukraine, l'opération s'était révélée plus difficile puisque ces universités étaient majoritairement russes. La langue ukrainienne a ainsi

²³⁴ Pour les élèves russophones à l'Est de l'Ukraine, l'ukrainien paraissait alors comme une nouvelle langue « étrangère » à apprendre. Voir le site d'Eric Aunoble, professeur à l'EHESS : <www.kommuna.net>, consulté le 7 décembre 2011. D'après son ouvrage *Le Communisme tout de suite!*, 2008, Les nuits rouges, Paris, 286 pages.

²³⁵ Voir aussi l'article de O. ZAVAL'NIOUK, (n.d), « Conception d'Ohienko sur la construction des universités en Ukraine (1918-1920) » [Концептуальні підходи І.І. Огієнка до університетського будівництва в Україні (1918-1920 р.)] <<http://eprints.zu.edu.ua/122/2/33.pdf>>, consulté le 18 janvier 2012

commencé à être enseignée, mais elle n'a pas résisté face au russe (ALEKSIOUK, 1998 : 125-130).

À partir de 1919, la Pologne, toujours occupante des territoires occidentaux, a ratifié une loi visant la mise en place d'écoles bilingues ukrainien/polonais. Cette loi est nommée aussi « outrakvisme » [закон про утраквізм] (ALEKSIOUK, 1998 : 153-154). Cette relative tolérance de la part des Polonais n'a pas duré puisque ces derniers ont repris rapidement le contrôle du domaine linguistique et culturel, en prohibant l'accès à l'enseignement supérieur aux étudiants ukrainiens.

Nonobstant cette exclusion sociale, en 1921 les Ukrainiens fondèrent, à Lviv, la première université clandestine, appelée « *Tajemnyy universitet* » [Таємний університет], ou bien partent à l'étranger en guise de protestation contre cette loi discriminante (ALEKSIOUK, 1998 :155).

Tandis que l'ouest connaissait une certaine instabilité, à l'est de l'Ukraine s'intensifia dès le XVIIe siècle une politique de russification.

1.4.2. L'est : la « Petite Russie » des Tsars

Au XVIIe siècle, la Russie s'accaparait de la partie orientale de l'Ukraine. L'éducation était donc instrumentalisée pour servir la grandeur de la Russie. Le Tsar, Pierre Le Grand, voyait dans l'éducation la garantie du progrès social et un moyen pour entrer en concurrence avec les monarchies européennes. La réforme de l'enseignement supérieur sous son règne a permis le renforcement de la formation des élites russes ; la multiplication des « académies » auxquelles se rattachaient lycées et universités; l'obligation de la scolarité à presque toutes les classes de la société, excepté les paysans (JOUKOV, 2009 : 35-37).

- *Extension de la russification à l'éducation*

Dans un climat socio-économique et politique favorable, l'est de l'Ukraine au XIXe siècle a été marqué par des mouvements culturels, identitaires et linguistiques et auxquels les universités participaient activement. À cette époque, les universités (russo-)ukrainiennes formaient un vaste réseau d'universités dites classiques, héritières du modèle humboldtien. Elles mettaient l'accent sur la transmission des savoirs savants ainsi que sur le développement de la culture ukrainienne

(MASALSKYY & DYMYDENKO, 2010 : 107-108). Ces universités étaient alors considérées comme hauts lieux de l'intelligentsia (MEDVID, 2003 :140). L'une des conséquences de ce dynamisme a été la création de l'université de Kharkiv en 1805, devenue l'un des épiciontres de l'Ukraine et de l'Empire russe (GOLOVKO, GRYMBAT, BARANOVSKYI, *alii*, 2009 : 26).

Mais le pouvoir russe se méfiait de la liberté intellectuelle et l'autonomie accordées aux universités ukrainiennes, pouvant faire vaciller la stabilité de l'Empire. C'est pourquoi, aussitôt des mesures ont été prises. Cela a commencé par l'adoption du Traité de Valouyev, en 1863, interdisant les publications ukrainiennes. En 1876, le décret impérial d'Ems fut appliqué en vue de limiter l'importation des œuvres littéraires en ukrainien, excepté si elles relevaient de la littérature slave ou s'inspiraient de l'écriture russe.

L'enseignement n'a pas été épargné par la censure. Depuis 1755, l'Académie Kyïvo-Mohylanka avait perdu toute son influence, au profit de l'Université impériale de Moscou et à l'École des Maîtres de Saint Petersburg (MARYNENKO, 2009 : 41). À partir de la fin du XVIIIe siècle jusqu'à la moitié du XIXe siècle, l'enseignement pédagogique prit son essor avec l'apparition des instituts pédagogiques, dédiés à la formation des enseignants du second degré, en plus des universités. Cette idée de créer des instituts spécifiques avait été impulsée par l'académicien russe, Mikhaïl Lomonossov (SHPARGALYUK, 2011 : 44). Pour contrecarrer ces mesures de répression, les opposants ont tenté d'organiser leur résistance en créant des sociétés clandestines ou « *hromada* » [*громада*] à la fin du XIXème siècle dans les villes en Ukraine. Ces sociétés servaient ainsi à promouvoir l'éducation et la culture ukrainiennes (DAUBENTON, HAJDA, LUCIANI, *alii*, n.p.).

En 1905, l'Ukraine orientale a été secouée par les premiers mouvements de contestations d'ouvriers et de paysans. Un mouvement culturel portant sur les valeurs nationales prit forme en Ukraine. Mais cela n'a eu finalement qu'un très faible impact sur l'éducation que le pouvoir persistait à instituer en russe (DAUBENTON, HAJDA, LUCIANI, *alii*, n.p.).

- *L'enseignement du russe*

L'extrait ci-dessous de ce curriculum²³⁶ pour le degré primaire, l'enseignement des langues était important au début du XXe siècle.

Subjects	Grade level 1	Class hours per week								Total
		2	3	4	5	6	7	8		
Religious studies	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Russian language	5	5	4	4	3	5	4	4	34	
Mathematics	4	4	4	4	5	4	3	4	32	
Latin	—	—	5	5	5	5	5	5	30	
French	—	5	3	4	3	3	3	3	24	
German	4	3	3	3	3	2	3	2	23	
History	2	3	2	4	4	3	2	2	22	
Geography	3	2	2	2	2	1	1	1	14	
Philosophy	—	—	—	—	—	—	2	1	3	
Legal studies	—	—	—	—	—	—	—	2	2	
Physics	—	—	—	—	—	3	4	5	12	
Nature studies	2	2	2	—	—	—	—	—	6	
Art	4	3	1	—	—	—	—	—	8	

Source: *Istoriya pedagogiki*, Moscow, 1974, p. 308.

Tableau 15 Curriculum de la 1^{ère} à la 8^{ème} classe en 1914 (cité par ZAJDA, 1980 : 18)

D'après le chercheur australien Joseph Zajda (1980 : 44), un tiers du curriculum était consacré aux langues étrangères. Celles-ci constituaient une discipline fondamentale au même titre que le russe (revenant entre 3 et 5 heures par semaine selon les classes). Le français, l'allemand ainsi que le latin étaient les langues étrangères enseignées à cette époque dans l'enseignement secondaire. C'est en deuxième classe que le français commençait à être enseigné, contrairement à l'allemand qui pouvait être proposé dès la première classe ; le latin, lui, n'arrivait qu'en troisième classe. Le français nécessitait un temps d'apprentissage plus long, soit cinq heures en deuxième classe, ce qui en faisait une discipline majeure. On peut supposer que le français était considéré par les pédagogues de cette époque comme langue « difficile » à apprendre, d'où le nombre d'heures importantes au début de l'apprentissage. Cet enseignement renforcé était aussi certainement influencé par le fait que le français représentait à cette époque une langue internationale (chapitre 5).

²³⁶ Voir la définition de ce terme au chapitre 6, 1.2.3.

Il a fallu attendre la Révolution d'Octobre 1917 pour qu'un changement radical s'opère dans le champ éducatif. Si le système tsariste se caractérisait par une éducation élitiste, religieuse et privée, les Bolchéviques, eux, démocratisaient l'éducation à coup de réformes en octroyant le droit aux « masses populaires » et l'accès à l'enseignement supérieur dans les villes comme dans les campagnes où l'illettrisme était croissant (chapitre 3).

En 1923, tandis que l'URSS gagnait des territoires en Ukraine, le XIIème Congrès du parti bolchévique officialisa la mise en place de la politique de « *Korenizastia* » (chapitre 3). Cette dernière, pour rappel, garantissait notamment une liberté d'usage de toutes les langues présentes en URSS. Cette politique constitua une brèche pour la légitimation de l'ukrainisation par l'édition de livres, l'ouverture d'écoles, etc. Mais dans le même temps, « [l]e succès [de cette politique] en matière d'éducation [a été] utilisé comme un outil de propagande puissant dans la lutte contre le mouvement national ukrainien » (EFYMENKO, 2008 : 47)²³⁷. Par le truchement de cette politique (a)culturelle, il s'agissait en fait d'inoculer efficacement l'idéologie communiste en donnant l'illusion d'un pouvoir soviétique tolérant et engagé à défendre la liberté des peuples.

1.4.3. La réunification des deux Ukraine(s)

En 1939, les régions de l'ouest faisaient désormais partie l'URSS et l'éducation se soviétisait. Néanmoins, la Seconde guerre mondiale a perturbé fortement l'organisation de l'enseignement supérieur en entraînant le transfert à l'est des six grandes universités classiques (Kyïv, Lviv, Kharkiv, Odessa, Dnipropetrovsk, Tchernivtsi) à l'ouest (DEM'IANENKO, 2006 : 261). D'autres universités à l'ouest ont été amenées à fermer dès 1943 durant l'occupation du territoire ukrainien occidental par les troupes allemandes (KRASNIACHTCHYKH, 2010).

La réunification des territoires a ainsi permis une certaine homogénéisation du secteur éducatif et de contribuer à l'accélération de l'industrialisation. L'objectif était alors dépasser le niveau des pays dits capitalistes. Étudions d'un peu plus près ce

²³⁷ « Успіхи у сфері освіти використовувалися також як могутній пропагандистський засіб у боротьбі з українським національним рухом ». Traduit de l'ukrainien

que cette soviétisation a apporté ou défait dans le secteur éducatif.

2. Les effets de la soviétisation

La période soviétique a été marquante pour l'Ukraine sur les plans politique, social, linguistique et culturel. L'éducation a joué donc un rôle essentiel dans la construction de l'empire soviétique.

Dans cette section, mon intérêt portera sur les orientations éducatives tant dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire.

2.1. Passage d'une éducation tsariste à une éducation soviétique

Dans cette sous-partie, il s'agira d'étudier le déploiement des moyens (politiques, pédagogiques, etc.) pour fonder l'éducation soviétique.

2.1.1. Changement de régime, changement de politique éducative

Le système éducatif tsariste est remplacé par un système éducatif soviétique. Il faut rappeler qu'au sortir de la Première guerre mondiale, le régime tsariste était paralysé par de grandes difficultés économiques et sociales, à la différence des voisins européens qui se délectaient déjà des premiers bienfaits de la révolution industrielle. Ce contexte favorisa ainsi l'éveil d'une conscience populaire et d'un sentiment profond d'injustices qui avait gagné l'ensemble du peuple slave, indigné par la répression tsariste.

L'esprit de révolte de 1905 a repris de plus belle en 1917, s'incarnant en une lutte acharnée entre clans opposés (armée blanche, anarchistes, mencheviks, bolchéviks, trotskistes, etc.). De ce combat, les Bolchéviques sortirent victorieux. C'est alors que les décisions furent prises au nom de la doctrine marxiste. Cela signifiait que l'éducation devait désormais s'appuyer sur la doctrine marxiste.

2.1.2. Quelques fondements de l'éducation marxiste

Pour comprendre la formation et le développement de l'éducation soviétique,

un bref rappel sur le marxisme est nécessaire. Le marxisme peut se définir comme une

« [...] conception scientifique du monde, [qui] prétend rompre avec les modes de pensée métaphysique et idéaliste et subordonne la transformation de la société à une analyse rigoureuse de ses contradictions internes. [...] [L]e marxisme a su d'emblée mettre cette conception scientifique de l'histoire et du monde au service d'une espérance révolutionnaire »²³⁸ (BAUDOUIN, 1991 : 7). Le marxisme était censé aboutir au communisme par le dépassement du clivage des classes (LEFEVBRE, 2003 : 101).

L'éducation était l'un des moyens pour y parvenir.

La première fois que les problématiques éducatives ont été invoquées par Karl Marx, c'est dans un article de la *Gazette Rhénane* en 1842 (THANH KHOI, 1991-a : 33). Sa conception fut marquée par diverses influences, s'inspirant notamment de la philosophie allemande (Kant, Fichte, etc.) ainsi que des pédagogies expérimentales (Pestalozzi, Montessori, etc.) (THANH KHOI, 1991-a : 13-15). Selon les théories de Marx et Engels, « l'éducation est essentielle pour transformer l'homme et la société, [et] doit s'occuper à la fois du corps, du cœur et de l'esprit [...] » (THANH KHOI, 1991-a : 14). Dans l'approche marxiste, l'éducation se comprend comme un tout inhérent et adhérent au dessein d'une société communiste, c'est-à-dire égalitaire et harmonieuse : « [d]'une manière générale, Karl Marx ne traite jamais l'éducation de façon isolée, mais comme partie intégrante du procès social » (THANH KHOI, 1991-a : 36). L'objectif de l'éducation était d'arriver à former un « homme total » et libre (THANH KHOI, 1991-a : 36). L'« *homo sovieticus* » était dépeint comme un individu travailleur, docile, instruit, désintéressé et dévoué pour le Parti, c'est-à-dire tout le portrait opposé de l'homme occidental (ZINOVIEV, 1982).

Pour atteindre cet idéal humain, le Parti soviétique alors incarné par Lénine, devait s'appuyer sur la doctrine marxiste-léniniste. Précisons que le marxisme-léninisme, inventé par Lénine, se distingue du marxisme sur plusieurs aspects même s'il s'affirme dans sa continuité. Contrairement à Marx, qui envisageait le parti comme une émanation de la classe ouvrière, Lénine considérait que le parti devait être formé par des intellectuels, professionnels et révolutionnaires, censés d'élever la classe ouvrière à la conscience révolutionnaire (COURTOIS, 2007: 347). Cela peut

²³⁸ La définition du marxisme que nous nous sommes appropriée est sommaire, mais relativement éclairante pour comprendre les fondements de l'éducation soviétique.

expliquer pourquoi il insistait sur l'éducation.

Ainsi, l'éducation marxiste-léniniste se devait d'être à la fois intellectuelle, physique et polytechnique²³⁹ (THANH KHOI, 1991 : 98-101 ; ZAJDA, 1980 : 106). L'éducation établie par le Parti visait à détourner les enfants de la cellule familiale, jugée alors comme pernicieuse. Le Parti avait ainsi la tâche de les former à devenir de bons citoyens soviétiques. Pour cela, le Parti prenait en charge l'éducation de chaque enfant au plus bas âge. Tous les dispositifs éducatifs étaient conçus pour asservir les jeunes au Parti. Rien ne pouvait *a priori* les mener vers la délinquance ou l'échec. L'État-Parti assurait alors un avenir pour tous (voir Annexe 6.5).

À la différence des pays occidentaux capitalistes, l'éducation soviétique suivait un objectif plus collectif qu'individuel. En effet, il s'agissait de servir l'État-Parti (WITT, 1961 : 5).

2.1.3. L'encadrement de la jeunesse communiste

Épine dorsale de l'État-Parti, l'idéologie constituait le ciment de l'existence et la légitimité du système soviétique. En cela, l'éducation soviétique était très importante dans la mesure où elle favorisait la diffusion et la création de l'idéologie.

« [L'éducation est] un instrument de la transformation de la société vers le communisme²⁴⁰. L'école était un pilier du communisme, censé promouvoir le prolétariat de la classe ouvrière, d'élever une génération capable d'établir le communisme²⁴¹. La jeunesse qui participerait à la construction du communisme, devait être bien éduquée. Lénine avait développé une perception théorique dialectique et matérialiste : 'La voie dialectique se fonde sur une perception abstraite et tend vers la pratique. C'est cela qui permet d'accéder à la vérité, la réalité objective' » (ZAJDA, 1980 : 15)²⁴²

L'objectif était, donc, de former une élite prolétarienne afin d'assurer la pérennité de l'État-Parti. Pour cela, l'éducation soviétique se caractérisait par une forte politisation des contenus d'enseignement (*cf. infra*). Elle était également très structurée et

²³⁹ L'éducation polytechnique associe apprentissage des savoirs théoriques et savoir-faire techniciens (THANH KHOI, 1991 : 37).

²⁴⁰ Note de l'auteur : *KPSS v rezolyutsiakh...*, Moscow, 1970, Vol.2, p.48».

²⁴¹ Note de l'auteur : Lenin, V.I., *Polnoe Sobranie Sochinenii*, Vol. 37, p.77 .

²⁴² « a 'tool of communist transformation of society' The school was to become a leader of the principles of communism, and it was to further the influence of the proletariat on the working class, aiming at bringing up a generation, which would be capable of establishing communism. Youth that was to build communism had to be well educated. Lenin developed a dialectal and materialistic theory of perception : 'From a living perception towards abstract and from it towards practice, such is a dialectical path of perceiving the truth, perceiving objective reality' ». Traduction de l'anglais.

nivelée (*cf. infra*).

En dehors des écoles et des universités, les jeunes étaient investis dans les camps militaro-éducatifs de Pionniers et Komsomols²⁴³. Discipline à l'égard du maître, maîtrise des savoirs, sens élevé du devoir collectif, amour de la Patrie constituaient les principes majeurs de l'éducation soviétique²⁴⁴ (ZAJDA, 1980 :109). De cette manière, l'éducation contrôlait les comportements. Un entretien mené en 2008 dans une ville de l'ouest de l'Ukraine montre à quel point le secteur éducatif représentait un espace hautement surveillé et privé de toute liberté. L'enseignante de français interviewée relatait dans cet entretien l'histoire de l'école dans laquelle elle travaillait. Avant de se transformer en école soviétique, l'établissement était un couvent près d'une église polonaise. L'interviewée soulignait l'atmosphère de délation qui pesait alors au sein de l'école et la pression mise sur les familles et enseignants.

Transcription n°6

22. « OC : Il faut dire qu'à l'époque de l'URSS, les professeurs empêchaient même les familles d'aller à l'église. Je les ai vus ! Ils notaient les familles des écoliers sur des listes noires pour les dénoncer. Le KGB interrogeait même les étudiants pour savoir s'ils avaient des proches en Occident. Ils m'ont interrogée aussi. Ils me disaient que j'étais "une petite nationaliste"... Pendant la première guerre, ma famille paternelle est partie en Allemagne pour travailler et ensuite aux USA. Ils se doutaient de quelque chose... Et ils voulaient que j'avoue. Mais moi, je n'ai jamais cédé... » (VILPOUX, 2008)

Il faut préciser que les enseignants étaient, à l'époque de l'URSS, très bien placés dans la hiérarchie sociale. Ils appartenaient à l'élite intellectuelle de la société soviétique. En leur attribuant un statut social privilégié – au même titre que les écrivains ou artistes d'ailleurs –, le Parti pouvait ainsi inspecter leurs actions et éviter que leur savoir ne devienne une arme contre l'idéologie soviétique. C'est pourquoi, il était imposé aux enseignants de s'engager dans la politique du Parti. Non seulement les enseignants représentaient des agents importants au maintien et à la transmission des idées du Parti mais ils représentaient de précieux émissaires.

Ainsi, l'idéologisation de l'éducation a contribué à mettre en oeuvre le modèle éducatif soviétique.

²⁴³ Dès 1918 sont créés les « Komsomol » (acronyme issu de « *KOMmounistitcheski SOïouz MOlodiozhi* » ou l'organisation de la jeunesse communiste) concernant les jeunes de 14 à 28 ans, les Pionniers s'occupe des enfants de 9 à 14 ans. Fin des années 1930, tous les enfants étaient embrigadés, en 1939 le Komsomol comptait 9 millions de jeunes (COURTOIS, 2007 : 316-317).

²⁴⁴ Voir Annexe 7.3.

2.2. L'émergence d'un modèle soviétique

Dès que l'ordre soviétique a été établi, l'enseignement s'est démocratisé. L'éducation est devenue obligatoire, laïque, unique, mixte et gratuite²⁴⁵ dans toute l'URSS.

Pour répondre aux besoins économiques et sociaux de la société soviétique, tout le secteur éducatif devait se techniciser. Les paragraphes qui suivent, présentent la création du système éducatif soviétique à partir la conceptualisation de la politique éducative et de la mise en oeuvre de ses règles.

2.2.1. L'éducation comme moteur de l'essor économique

Les dirigeants soviétiques se sont rendus rapidement compte du potentiel économique de l'éducation. En effet, «[l]e mode de production exer[çait] son influence sur les contenus et les méthodes de l'éducation qui d[evaient] préparer le jeune à s'insérer dans la vie économique et sociale » (THANH KHOI, 1991-b : 175).

Dans les années 20, la démocratisation de l'éducation par les campagnes d'alphabétisation (*cf. supra*) permettait d'assurer la croissance économique. En effet, une corrélation existait entre l'allongement du niveau d'études et de la productivité (THANH KHOI, 1991-b : 191-193). Stanislav Stroumiline a été le premier économiste soviétique, d'origine ukrainienne, à le prouver par comparaison des salaires et de la productivité des catégories d'ouvriers en fonction de leur niveau d'instruction. Dans son article « La signification économique de l'enseignement universel », daté de 1922, il a démontré que l'éducation primaire à partir de 4 ans avait permis l'augmentation de 43% l'efficacité du travail des ouvriers et des employés par rapport à des travailleurs illettrés. Cet accroissement atteignait 108% pour les travailleurs après l'école secondaire et 300% pour ceux diplômés du supérieur (THANH-KHOI, 1991-b : 230 ; GARMONOV, 1960 : 91). Ces résultats ont ainsi été obtenus notamment grâce au système éducatif unique.

²⁴⁵ Dans certains cas (pour les crèches par exemple), une petite participation pouvait être demandée aux familles (ZAJDA, 1980 : 57).

2.2.2. L'élaboration d'un système éducatif unique

Le 9 novembre 1917, en république soviétique de Russie, le Commissariat populaire de l'éducation, appelé « *Narkompros* », a été créé et placé sous la direction d'un des pères de la théorie marxiste et critique littéraire imminent, Anatoly Lounatcharski. La fonction du Narkompros consistait à financer l'équipement des établissements, à contrôler l'encadrement des apprenants, à gérer l'édition des manuels, etc. Chaque république fédérée disposait d'un commissariat. (BEREZIVSKA, 2008 : 545-546 ; ZAJDA : 9). Notons que le système éducatif était organisé d'après le modèle russe.

En Ukraine, le premier Congrès du Parti soviétique ukrainien s'est tenu en décembre 1917 à Kharkiv²⁴⁶, il a été convenu que toutes les questions liées à l'éducation seraient désormais déléguées au Comité central du Parti Communiste, composé de plusieurs services dont le Secrétariat général populaire à l'Éducation et le Ministère de l'Instruction populaire. De nombreux décrets ont été adoptés pour renforcer le pouvoir du Narkompros. Le décret du 30 mai 1918 portant sur « L'unification de toutes les formes d'institutions éducatives et établissements scolaires » définit une structure éducative monolithique. Ce document était à la base de la conception de l'éducation soviétique. L'enseignement pré-scolaire, primaire secondaire et supérieur était désormais sous la tutelle d'un seul ministère. Au premier Congrès des enseignants internationalistes du 25 août 1918, Lénine suggéra la mise en place d'un système éducatif uniforme polytechnique qui serait développé sur deux niveaux : cinq ans pour l'éducation primaire et quatre ans pour l'éducation secondaire.

Aux débuts du lancement de ce projet, l'Ukraine était l'un des états qui présentait le plus de divergences en raison de la politique d'ukrainisation lancée en 1917 (ANWEILER, 1986 : 233). En 1920, le commissaire de l'éducation populaire ukrainien, Hryhoryi Hrynko, propose un nouveau système éducatif²⁴⁷ conforme au cadre idéologique communiste donnant de l'importance à l'éducation sociale et

²⁴⁶ Rappelons que c'est à l'est de l'Ukraine qu'ont d'abord été expérimenté et développé les politiques éducatives soviétiques. L'ouest n'a été concerné par ces changements qu'à la veille de la Seconde guerre mondiale.

²⁴⁷ Je propose ici un résumé du contenu du document ci-après, la version originale se trouve à l'Annexe 7.4.

professionnelle. Celui-ci prévoyait trois niveaux préscolaire (4-8 ans), secondaire professionnel (9-17ans), supérieur (18-26ans).

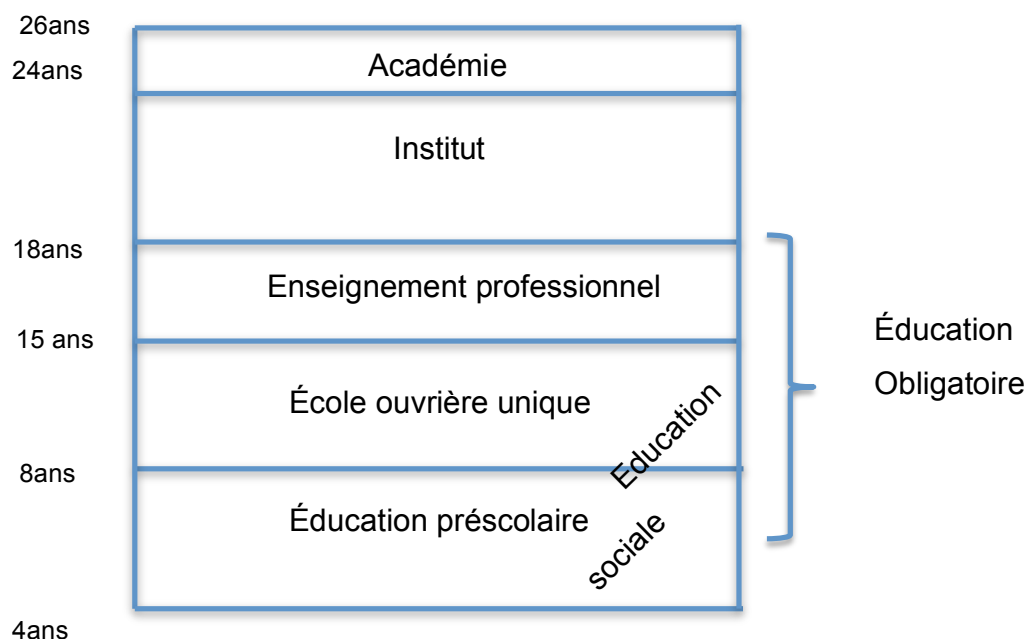


Figure 30 Exemple du parcours de formation en sciences pédagogiques (à partir du schéma de SIROPOLKO, 2001 [1936] :654).

La conception d'un système éducatif unique a fait l'objet de discussion au sein du *Narkompros* (ZAJDA, 1980 : 1-15). En bref, certains membres souhaitaient que le modèle ukrainien soit retenu, d'autres soutenaient l'application du système russe (SIROPOLKO, 2001 [1936]: 653-656). C'est finalement le schéma du système éducatif de Hrynko qui a été retenu pour l'Ukraine (DEM'IANENKO, 2006 : 260-261).

Pour que ce système éducatif soit effectif, le Parti misait sur l'alphabétisation massive des individus. On comptait 66% de la population soviétique était illettrée en 1916 (ZAJDA, 1980 : 11). L'illettrisme touchait principalement la population rurale.

2.2.3. La lutte contre l'illettrisme

Une campagne d'alphabétisation a été lancée dans toutes les républiques soviétiques par le décret du 26 décembre 1919, rendant obligatoire l'apprentissage de la lecture-écriture en russe ou dans leur(s) langue(s) pour toute personne âgée de 8 à 50 ans. Résultat : le nombre d'établissements scolaires a été alors décuplé²⁴⁸ ;

²⁴⁸ Dans toutes les républiques, le nombre d'écoles s'est également multiplié rapidement : en 1914, il y en avait 72 dans les villages et 2144 en 1920 (Konstantinov cité par ZAJDA, 1980 : 17).

des cours du soir, des clubs ouvriers, etc. s'essaimaient dans les villes et les campagnes. Ajoutons que la politique de *Korenizatsia* déployée dans les années 20 incitait la population à se scolariser.

Ainsi, si jusqu'au début du XXe siècle, pendant le règne tsariste, l'ukrainien était interdit dans le milieu éducatif, il est autorisé et légitimé par l'État-Parti : la littérature, l'histoire et de la géographie ukrainiennes étaient enseignées en ukrainien (KRASNIACHTCHYKH, 2010 ; BEREZIVKSKA, 2008 : 546 ; EFYMENKO, 2001).

La campagne d'alphabétisation a eu des effets positifs : en 1939, 81,2% des peuples de l'ensemble des républiques fédérées était alphabétisé (GRENOBLE, 2003 : 47). L'élévation du niveau d'études de l'ensemble des territoires soviétiques a non seulement été le vecteur de l'ascension sociale des peuples allogènes mais aussi donné la possibilité de structurer la société et préparer les populations à recevoir le message communiste. Ces résultats positifs sont nuancés avec l'insuffisance des équipements, la difficulté à mettre en place des programmes interdisciplinaires, etc.

Dans ces circonstances, l'État-Parti a été conduit à rédiger le *Code de l'Éducation populaire* de 1922²⁴⁹. Cette donnée a généré la mise en œuvre de réformes éducatives. La restructuration de l'ensemble du système éducatif des républiques soviétiques a ainsi rendu effectives la « prolétarianisation » et l'unification de l'éducation (SIROPOLKO, 2001[1936] : 738).

2.2.4. La prolétarianisation et la politisation de l'éducation

Le secteur de l'éducation soviétique dépendait autrefois d'un cadre juridique imposant les interventions des instances éducatives ainsi que des droits et devoirs des acteurs de l'enseignement-apprentissage. J'évoquerai ici quelques lois qui me paraissent édifiantes.

²⁴⁹ On peut dire que c'est à partir de cette année qu'a été fondée la politique éducative. À ma connaissance, auparavant l'éducation était régulée par décrets, etc. Or, jamais un tel document n'avait été produit.

En 1918, toutes les républiques adoptent « Les principes fondamentaux de l'éducation unique du travail » stipulant l'obligation et la gratuité de l'éducation jusqu'à l'âge de 17 ans et l'accès à l'éducation à toutes les classes sociales (ZAJDA, 1980 : 10).

L'enseignement était, comme il a été déjà mentionné, polytechnique et non spécialisé, basé sur les savoirs et savoir-faire techniques. L'accent était mis sur l'éducation physique et morale. La même année, il a été déclaré la suppression des évaluations et des devoirs afin d'encourager l'élève à approfondir ses capacités professionnelles et manuelles et l'aider à faire de lui un travailleur dévoué pour la cause soviétique (*Ibid.*).

Corollairement, le réseau d'établissements d'enseignement secondaire s'est étendu et professionnalisé. En 1920, les deux dernières classes se transforment en « tekhnikoums » [*texhnykumy*]. Ils se généralisent pour former des techniciens ou techniciens supérieurs (CHTCHEBRAK, 2008 : 903). Les contenus des curricula mettaient l'accent sur les enseignements professionnels et scientifiques. Les premiers curricula ont été établis en 1918 puis appliqués à l'ensemble des établissements des républiques soviétiques. En 1920, le « *Narkompros* » a apporté quelques modifications par l'introduction de nouvelles disciplines scientifiques : chimie, biologie, astronomie, météorologie et les études sociales (ZAJDA, 1980 : 19).

TABLE 3. *The nine-year curriculum for primary and secondary schools (RSFSR, 1920)*

Subjects	Forms								
	Primary school (level I)					Secondary school (level II)			
	1*	2	3	4	5	6	7	8	9
Physics	—	—	—	—	—	3	4	4	4
Chemistry	—	—	—	—	—	—	3	3	—
Biology	—	2	3	5	6	3	2	2	4
Geography	—	—	—	—	—	3	2	2	4
Astronomy	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Language and literature	—	5	5	5	5	5	5	5	3
Mathematics	—	5	5	5	5	5	4	4	3
Social and historical sciences (politics and history)	—	2	3	2	4	4	4	6	6
Art (music, drawing and painting)	—	3	3	3	3	3	2	2	2
Physical education	—	2	2	2	2	2	2	2	2
Foreign language	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Class hours per week	15*	19	21	22	25	30	30	32	32

* Lessons in grade 1 consisted of general and integrated studies which included reading, writing, arithmetic, and science.

Source: *Istoriya pedagogiki*, Moscow, 1974, p. 347.

Tableau 16 Curriculum de la 1^{ère} à la 9^{ème} classe pour les écoles primaires et secondaires en 1920 (cité

Outre les disciplines scientifiques garantissant un enseignement polytechnique comme le souhaitait Lénine, les activités sportives et artistiques prenant une grande place. Autre caractéristique de cet enseignement soviétique, son orientation politique fidèle à l'idéologie de l'État-Parti. Les sciences historiques et sociales, par exemple, incluaient l'étude des théories marxistes-léninistes ainsi que l'histoire du Parti Communiste (ZAJDA, 1980 : 19). Cela explique en partie pourquoi le nombre d'heures dédié à l'enseignement des langues étrangères était de deux heures par semaine de la sixième à la neuvième classe.

L'accroissement potentiel technique et scientifique de la population par la professionnalisation de l'éducation constituait la visée générale de la politique éducative soviétique (THANH KHOI, 1991 : 109 ; SIGMAN, 2001 : 24). L'éducation devait former de futurs prolétaires et bâtisseurs de la société soviétique, guidés par l'État-Parti. L'enseignement était alors fortement politisé, dirigé vers une seule doctrine fiable à cette époque : le marxisme-léninisme (*cf. supra*).

« Le but de l'éducation populaire en URSS est la formation d'individus hautement qualifiés, avec un haut niveau de culture générale, c'est-à-dire qu'il s'agissait de former des bâtisseurs actifs de la société communiste, élevés par les idées du marxisme-léninisme, dans un esprit de respect du droit soviétique et socialiste, en les incitant à adopter une attitude communiste envers le travail, à être bonne santé physique et à être capable de travailler efficacement dans divers domaines de la vie économique, sociale et culturelle, à participer activement à des activités sociales et publiques, à être prêts à défendre avec abnégation la patrie socialiste, à préserver et accroître leur richesse matérielle et spirituelle, à protéger la nature. L'éducation populaire en URSS était destinée à contribuer au développement et à satisfaire les besoins spirituels et intellectuels du peuple soviétique [...] » (TYKHUYI, 1999 [1976] :n.p.)²⁵⁰

Dans les années 30, l'État-Parti se mit à renforcer son contrôle dans tous les domaines de la vie sociale et à affirmer les principes de l'éducation soviétique.

²⁵⁰ « Метою народної освіти в СРСР є підготовка високоосвічених, всебічно розвинених активних будівників комуністичного суспільства, вихованих на ідеях марксизму-ленінізму, в дусі поваги до радянських законів і соціалістичного правопорядку, комуністичного ставлення до праці, фізично здорових, здатних успішно працювати в різних галузях господарського і соціально-культурного будівництва, брати активну участь у громадській і державній діяльності, готових беззавітно захищати соціалістичну Батьківщину, берегти і примножувати її матеріальні та духовні багатства, зберігати і охороняти природу. Народна освіта в СРСР покликана забезпечувати розвиток і задоволення духовних та інтелектуальних потреб радянської людини [...]» Traduit de l'ukrainien.

À cette époque, plusieurs linguistes et pédagogues soviétiques se démarquaient et jouaient une influence conséquente sur les orientations des politiques linguistiques aussi bien que sur les pratiques enseignants. Parmi eux, celle qui devint la femme de Lénine, Nadezhda Kroupskaïa et l'éducateur ukrainien Anton Makarenko étaient considérés comme les premiers pédagogues marxistes-léninistes les plus influents. Leurs recherches s'articulaient autour de la prolétarianisation de l'éducation. Anton Makarenko, par exemple, fut l'un des premiers chercheurs à s'intéresser à l'éducation des enfants en difficulté d'insertion sociale dans les années 20-30. Il pensait que le travail collectif pouvait faire ressortir chez ces jeunes des potentialités humaines, et donc de les rendre « meilleurs ». Par les expériences de la « Colonie Gorki » entre 1920 et 1927 ou de la colonie de Dzerjinski à Kharkiv de 1927 à 1935, Anton Makarenko rompait avec les pédagogies traditionnelles ou novatrices qui s'étaient constituées. Son approche pédagogique reposait sur l'éducation formelle et autoritaire et sur l'éducation informelle et autonome. Son projet consistait ainsi à mettre en place une communauté efficace, organisée et équitable, à l'image du modèle socialiste. Ses travaux ont marqué le champ de la pédagogie soviétique, avant d'être reconnus au niveau international (THANH KHOI, 1991 : 112 ; ZAJDA, 1980 : 27-29).

Prenant volontairement le risque d'être en désaccord avec les pédagogues de l'époque, son travail est dans un premier temps bien accueilli par le Parti jusqu'à ce que Staline prescrive une éducation planifiée et formelle, réduisant ainsi les recherches expérimentales, et contraignant Anton Makarenko à s'exiler. Le modèle éducatif soviétique prend ainsi sous Staline une autre forme.

2.2.5. La planification de l'éducation

Le premier plan d'État quinquennal ou « *Gosplan* » (1928-1933), activé par Staline, consistait à transformer le pays en une puissance industrielle et agricole (ANWEILER, 1986 : 235 ; MORIN, 1983 :31). La planification de l'éducation était ainsi dépendante de l'aspect économique.

« La planification est une méthode destinée à rationaliser le développement des forces productives dont la possibilité découle de l'appropriation sociale des moyens de productions : elle prévoit les ressources nécessaires et de cohérence. L'enseignement en fait partie intégrante puisque les forces productives sont aussi bien intellectuelles que physiques : il ne s'agit pas seulement de fournir à l'économie des travailleurs de différentes catégories, mais d'élever

progressivement le niveau d'étude de toute population » (THANH KHOI, 1991-b : 230).

Sans entrer dans les détails de la procédure, nous retiendrons qu'en amont de la planification de l'éducation, toutes les institutions (c'est-à-dire le Parti, les syndicats, les écoles, les universités, l'organisation de jeunesse...) devaient suivre les directives du Gosplan. Le Comité du Gosplan déterminait un quota de places pour toutes les formations en fonction des indications apportées par les établissements. Autrement dit, chaque année, il annonçait le nombre d'étudiants et d'élèves qui devaient être admis et formés dans les différents établissements. C'était au Conseil des Ministres que revenait la décision finale de valider ou non ces quotas (ZAJDA, 1980 : 55).

Au plan institutionnel, cette planification a entériné le centralisme et a limité l'autonomie du Commissariat à l'Éducation populaire (BEREZIVSKA, 2008 : 546). L'éducation des républiques soviétiques laissait de moins en moins transparaître des particularités régionales et s'inspirait nettement du modèle éducatif de la république socialiste fédérative soviétique de la Russie (SIGMAN, 2001: 21-30 ; BEREZIVSKA, 2008 : 546).

Outre l'organisation bureaucratique interne, les programmes ont été modifiés. Staline s'écartera progressivement des principes lancés par son prédécesseur. En effet, il rétablit l'enseignement classique et littéraire²⁵¹ dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, creusant l'écart entre l'école de la vie sociale. Cela allait ainsi à l'encontre de l'éducation polytechnicienne imaginée par Lénine.

Staline instaura donc une politique éducative fondée sur la sélection. Là encore, une différence apparaît avec Lénine qui souhaitait une éducation ouverte à tous. En 1944, les autorités éducatives adoptèrent ainsi un décret sur « Les mesures pour l'amélioration de la qualité d'apprentissage à l'école » qui certifiait l'introduction des examens à la fin du cycle primaire et secondaire ainsi que l'attribution de médailles de réussite pour les élèves du secondaire (ZAJDA, 1980 : 29-30).

²⁵¹ Ce type d'enseignement prévalait à l'époque tsariste (*cf. supra*).

Dans les années 50, l'éducation stalinienne fut sévèrement critiquée par Nikita Khrouchtchev, le successeur de Staline, qui réhabilita et renforça l'éducation polytechnicienne. Cet *aggiornamento* politique amena en 1954 à la création des « *outchilichtchés* » [училище] dont le but était de former des travailleurs qualifiés (ouvriers et employés) dans les domaines agricoles et industriels. Ces établissements bénéficiaient alors d'une collaboration étroite avec les entreprises (BONDAR, 2008 : 906).

Par ailleurs, le système scolaire fut allongé : une huitième classe est ajoutée pour le primaire et une onzième classe pour le secondaire ²⁵²(ZAJDA, 1980 : 32).

La période 1917-1960 fut riche d'évènements (succession de politiques parfois en contradiction, quantité de réformes, florilège de théories pédagogiques, etc.) puisque le système éducatif se construisait.

Après les années 60, les réformes ont suivi l'œuvre de Lénine et Staline renforçant certaines bases. L'action du Ministère de l'éducation a ainsi été déterminante pour la consolidation de la politique éducative soviétique.

2.2.6. Le rôle du Ministère de l'éducation populaire

À partir de 1946, le secteur de l'éducation est réorganisé. Le Ministère de l'éducation populaire [міністерство народної освіти] est devenue la seule instance où toutes les décisions étaient prises. Il jouait alors un rôle important dans la mise en œuvre de la planification éducative.

À cette époque, l'éducation soviétique reposait essentiellement sur une organisation bureaucratique extrêmement rigide, autoritaire, centralisée, compartimentée détournant de cette manière toute velléité personnelle arbitraire et indépendante (CROZIER, 1963 : 233-234).

Dans les années 60, le système éducatif correspondait à une structure pyramidale qu'il est possible de représenter de la manière suivante :

²⁵² Le système actuel se base sur ce schéma.

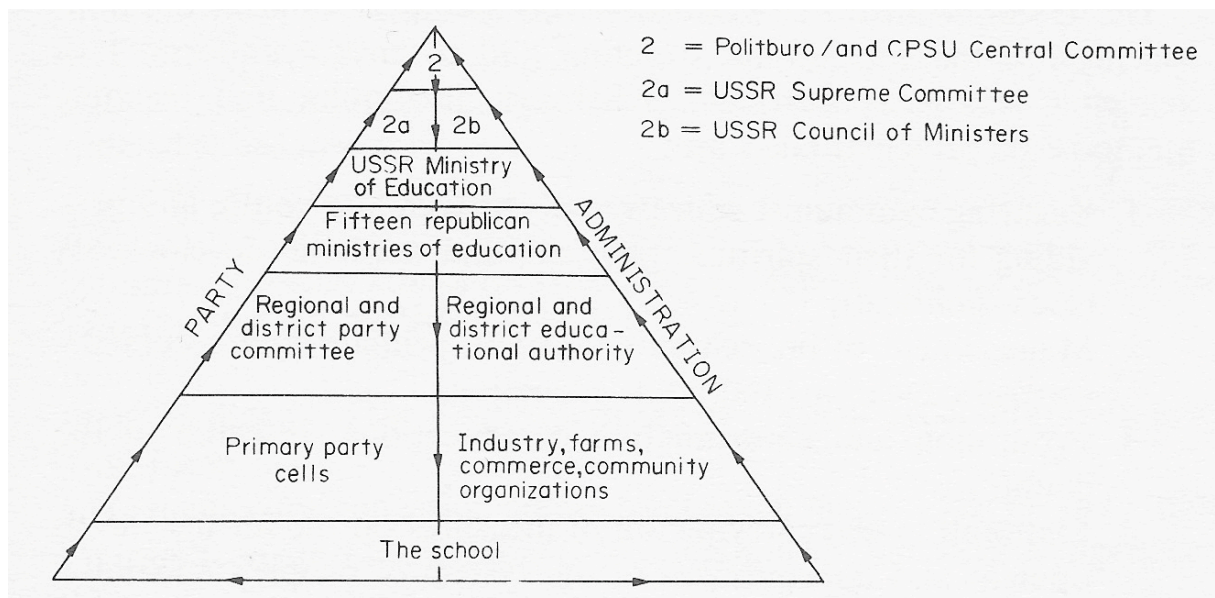


Figure 31 Organisation administrative de l'éducation en URSS (ZAJDA, 1980 : 51)

Le Politburo et le Comité central du PCUS avec le Soviet suprême et le Conseil des ministres étaient responsables de la politique éducative. Chaque république avait son ministre de l'éducation lequel devait se référer aux décisions prises par la Russie. Les services régionaux et locaux (appelés respectivement « *Oblono* » ou « *Raïno* ») avaient le rôle d'appliquer des décisions ministérielles. Leurs tâches principales consistaient à estimer des effectifs des apprenants recrutés et du personnel ; de prévoir et contrôler le budget des établissements. Trop de ministères étaient responsables de l'éducation, c'est pourquoi la coordination des affaires éducatives allait se fixer par un seul Ministère (ZAJDA, 1980 : 51-52). Cette stratégie de centralisation permettait ainsi de mieux contrôler les établissements de toute l'URSS et d'accorder les pleins pouvoirs à Moscou. L'éducation pré-scolaire, primaire et secondaire a été sous l'égide du Ministère de l'éducation jusqu'en 1966. Les écoles secondaires spécialisées et l'enseignement relevaient de la compétence du Ministère de l'enseignement secondaire et universitaire spécialisé. L'éducation professionnelle et technique était sous la responsabilité du Comité d'État et Conseil des Ministres pour l'éducation technique et professionnelle (*Ibid.*).

L'enseignement supérieur relevait d'une organisation spécifique que je propose maintenant de décrire dans les paragraphes suivants.

2.2.7. La massification de l'enseignement supérieur

Dès les premières années d'installation du régime soviétique, l'enseignement supérieur s'est démocratisé. Il n'est désormais plus réservé à l'élite comme cela était le cas sous le règne tsariste. Après le renversement du régime monarchique, les classes populaires ont pu avoir un accès à l'Université. En effet, le Parti avait pris en compte l'intérêt de développer l'enseignement supérieur. Il était à la fois produit et le producteur de l'idéologie soviétique. Sa mission ne consistait pas seulement à former une « intelligentsia technique » (DULLIN, 2008 [1994] : 36) mais aussi à véhiculer un discours politique dans le but d'influencer et de surveiller la pensée du plus grand nombre ainsi que l'élite intellectuelle. De plus, il devenait urgent pour le Parti de former un grand nombre de cadres afin que ces derniers puissent diriger les institutions. D'où l'importance conférée au développement de l'Université.

- *Les débuts de l'Université soviétique*

Dans le cadre des premières réformes de l'éducation, plusieurs universités classiques héritées de l'Empire russe ont été contraintes à fermer et à abolir l'enseignement religieux. S'opéra alors la nationalisation d'établissements sous l'appellation d'universités d'État [*Державні університети*], ainsi que la professionnalisation et l'idéologisation des formations (DEM'IANENKO, 2006 : 259-260).

En 1918, le pouvoir favorisa l'entrée à l'université en ouvrant des facultés ouvrières ou « *Rabfak* », c'est-à-dire des établissements pré-universitaires pour les ouvriers et paysans n'ayant pas suivi un enseignement secondaire complet (SIGMAN, 2001 : 23-24). Il s'agissait en quelque sorte de formations propédeutiques. Ces établissements étaient ouverts aux étudiants âgés de 18 ans minimum. Dans les faits, la plupart des étudiants fréquentant ces cours étaient âgés de 30 ans voire plus²⁵³. Généralement, ces cours se déroulaient le soir, après que les étudiants aient passé leur journée de travail à l'usine ou au kolkhoze (Kantchalovski, cité dans SOKOLOFF, 1964 : 510). Les étudiants qui étaient issus de familles bourgeoises

²⁵³ On peut en voir une illustration dans le film de Félix Mironer et Marlen Khoutsiev, 1956, *Le printemps dans la rue Zarechna* [*Весна на Заречной Улице*], Odesskaya Kinostudia Khudozhestvennikh filmov. Histoire d'une jeune enseignante venue en campagne pour enseigner la littérature russe à des étudiants ouvriers.

devaient payer leurs études ou bien ils étaient renvoyés des universités. Cette ségrégation sociale n'a duré qu'un temps puisqu'en 1928, lorsque l'URSS intensifia l'industrialisation, la demande accrue d'ingénieurs industriels incita l'Université à accueillir indifféremment toutes les classes sociales (SIGMAN, 2001 : 23-24). En 1931, la gratuité était appliquée à tous les établissements d'enseignement supérieur pour tout candidat âgé de 17 à 35 ans (THANH KHOI, 1991 : 24-25). Ainsi, grâce au dispositif des *Rabfak*, l'effectif des étudiants dans le supérieur a considérablement augmenté. Entre 1932-1935, l'on recense 232 000 étudiants inscrits dans les universités issus de ces filières (Kantchalovski cité dans SOKOLOFF²⁵⁴, 1964 : 510). Après avoir formé la première génération des citoyens soviétiques, les *Rabfak* sont supprimées en 1940 (Kantchalovski, cité dans SOKOLOFF, 1964 : 504).

Dès les années 20, trois principaux types d'établissements constituaient l'enseignement supérieur soviétique, à savoir :

- **les académies [академії]** : établissements visant la recherche scientifique;
- **les universités d'État [державні університети]** : établissements où sont dispensés les disciplines fondamentales et préparent les étudiants aux diplômes d'enseignement supérieur de licence, master et doctorat en deux niveaux;
- **les instituts de l'éducation populaire [інституту народної освіти]**: créés en 1922 lors de la réforme de l'éducation, établissements à visée professionnelle, partagés en trois facultés : sciences sociales, sciences pédagogiques et sciences politiques. En 1930, les instituts dits de l'éducation populaire ont été remplacés par les instituts pédagogiques, physico-chimico-mathématiques et socio-éducatifs (DEM'IANENKO, 2008 : 352).

Tout au long du régime soviétique, plusieurs changements d'ordre organisationnel et pédagogique sont intervenus en vue de l'amélioration de l'enseignement supérieur : introduction d'un programme unique et obligatoire ; des examens sélectifs à l'entrée de l'Université ; des manuels standardisés au lieu de textes authentiques ; des cours magistraux plutôt que des ateliers (THANH KHOI, 1991 : 110).

²⁵⁴ Cet auteur reprend un article daté de 1945 d'un chercheur, D. Kantchalovski, qui fait état des problèmes qui traversent l'enseignement supérieur soviétique (problèmes liés à l'acquisition des connaissances par les étudiants, aux méthodes d'enseignement, à l'évaluation etc.), en prenant appui sur son expérience et des témoignages d'étudiants et enseignants entre autres.

C'est sous Staline que l'enseignement supérieur a pris un véritable essor. Comme il a été exposé plus haut, dans le cadre de la planification, l'Université devait produire une quantité de diplômés correspondant aux besoins des entreprises. Ce qui se traduit par la mise en place d'une politique de quotas d'admission des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur (TOMUSK, 2000 : 181-182). Le pouvoir assurait également l'insertion des diplômés à leur sortie de l'Université. Entre 1928 et 1941, par exemple, l'on compte 900 000 diplômés de l'enseignement supérieur et 1,5 millions de techniciens (DULLIN, 2008 [1994] : 36).

Après la Seconde guerre mondiale, le système d'affectation des diplômés est rôdé (*op.cit* : 25). Par la suite, le nombre d'étudiants et d'établissements n'a eu de cesse d'augmenter. En Ukraine, dans les années 1980-1990, l'on assiste à une augmentation exponentielle des établissements d'enseignement supérieur (plus de 1000) en conséquence de l'ouverture à l'économie de marché avec la création des établissements privés, désormais autorisés. De fait, la diversification des statuts des établissements : privés, publics, etc. a entraîné une augmentation de l'effectif de diplômés qui a quintuplé (MARYNENKO, 2009 : 43 ; KRASNIACHTCHYKH, 2010). Mais, la quantité impressionnante d'établissements et d'étudiants n'avait pas forcément produit d'effet positif sur la qualité des formations (SIGMAN, 2001 : 25).

Pour tenter de comprendre les changements internes qui ont été produits dans l'enseignement supérieur et les effets de ce système sur le système universitaire actuel, j'accorderai l'attention à la conduite de la formation en langues étrangères, en mettant un accent particulier sur l'enseignement du français.

2.3. La formation universitaire en langues étrangères aux temps de l'URSS

Si aujourd'hui connaître les langues étrangères est synonyme d'ouverture, d'acceptabilité de l'altérité, il n'en était pas de même à l'époque de l'URSS. En effet, dans l'optique de l'État-Parti, la maîtrise des langues avait une visée fonctionnelle et stratégique.

Apprendre une langue étrangère était un atout pour obtenir et traduire des informations provenant des adversaires occidentaux ou encore inculquer à ses derniers les vertus du communisme. L'enseignement des langues servait également

à dénoncer les travers des autres cultures et donc à renforcer la croyance et la confiance de l'apprenant envers la doctrine communiste. La figure de l'enseignant fait autorité sur les métiers intellectuels, il était alors tout aussi prestigieux et honorable d'être ouvrier qu'enseignant, l'enseignement de pédagogie en puissance y était pour beaucoup dans la valorisation du statut d'enseignant (SHPARGALYUK, 2011 : 90).

2.3.1. Qui étaient les enseignants de langues ?

À l'Université, l'enseignement des langues comme spécialité était assuré par les facultés de philologie. La philologie recouvrait l'étude de la littérature, des langues, de la linguistique, s'inscrivant dans la tradition classique de la philologie allemande initiée par Friederich August Wolf au XVIIIe siècle. En Ukraine, la philologie s'est développée surtout à partir du XIXe siècle (MATSKO, 2008 : 958-959).

L'enseignant de langues étrangères n'était pas seulement spécialiste d'une seule langue étrangère mais d'au moins deux langues étrangères²⁵⁵. Cela impliquait la maîtrise de savoirs littéraires et linguistiques. Les enseignants de langues étrangères étaient le plus souvent diplômés d'un *Specialist* niveau (équivalent en français à un Bac+4) ou d'un doctorat de deux langues étrangères. Les premiers pouvaient enseigner dans les écoles secondaires, les seconds enseignaient à l'Université. Le recrutement et la nomination des enseignants dépendaient des décisions du *Narkompros* et à partir de 1946 du Ministère de l'éducation de l'URSS.

Parmi les enseignants de langue française, que j'ai pu côtoyer, ayant connu le système soviétique, il est intéressant de souligner que tous n'étaient pas parvenus à l'enseignement d'après le même parcours. Deux profils peuvent se discerner :

- les Ukrainiens ou Russes français : après avoir vécu un certain nombre d'années en France²⁵⁶, les mêmes et/ou leurs enfants ont décidés de revenir en Ukraine après la Seconde guerre mondiale, répondant ainsi à l'appel des autorités soviétiques. L'URSS promettait alors des conditions prospères et un travail assuré à tous les

²⁵⁵ A défaut d'avoir trouvé des sources explicitant les raisons de cette tradition, cela servait peut-être à combler le manque de spécialiste dans chaque langue.

²⁵⁶ Nombreux étaient les Ukrainiens (surtout de l'ouest) à avoir quitté l'Ukraine suite à l'échec de l'indépendance entre les deux guerres.

expatriés (voir [E.Ind₁₀. P.H. V₂ ; U₅]) ;

- **les étudiants devenus enseignants** : la politique des quotas entreprise par Staline (*cf. infra*) et poursuivie par ses successeurs ne laissait pas le choix aux jeunes diplômés en langues étrangères de trouver un emploi par eux-mêmes. Les jeunes enseignants étaient d'office placés une école selon les besoins institutionnels. C'est ce que raconte ici cette enseignante de français:

[E.Ind₄.P.F; V₂; U₂]

11. (I.Ind₄.P.F): [...] ensuite après avoir terminé mes études... oui c'était à l'époque de l'Union soviétique. je n'étais pas libre de trouver un travail où je voulais. parce que j'avais un diplôme avec mention. et donc mm::... c'était pour trouver un très bon travail. mais à l'époque c'était impossible car c'était le Ministère. qui a fait comment dire. qui obligeait à n'importe quelle euh quelle région de l'Ukraine. au village et travailler comme prof de français. oui comme ça. mais finalement j'ai commencé à travailler à V₂ mm à U₁ à l'époque c'était à l'institut:: à l'école normale. c'était à l'école normale à l'époque. oui. »

Intéresserons-nous, à présent, à l'organisation structurelle et curriculaire des formations en langues étrangères.

2.3.2. Établissements et formations

L'anglais, l'allemand et le français étaient les principales langues enseignées dans le supérieur. Les établissements d'enseignement pédagogique [педагогічні навчальні заклади] assurant la formation des futurs enseignants, se répartissaient entre les instituts pédagogiques pour former des enseignants du second degré ou « *ped-institut* », [педагогічні інституту] et les instituts de formations des maîtres ou « *vchytelski instytuty* » [вчительські інституту]. Les premiers formaient les futurs enseignants pour les écoles (tous niveaux) et *himnasia*²⁵⁷ ; les seconds formaient des enseignants pour l'enseignement secondaire général de 5^{ème} à 8^{ème} classes. Ces deux types d'instituts sont apparus à la fin du XIXe en Ukraine mais c'est dans les années 30 qu'ils ont occupé une place importante dans le paysage universitaire ukrainien. Le nombre d'instituts de ce type a ainsi augmenté : par exemple, de 1935 à 1941, on est passé de 13 à 23 instituts de formations des maîtres ; de 1940 à 1960, de 20 à 33 instituts pédagogiques (EVTOUKH, 2008 : 660).

Les étudiants issus de ces instituts, diplômés du niveau *Specialist* pouvaient

²⁵⁷ Établissement d'enseignement général regroupant les classes de 5ème à 11ème (ou 7ème à 11ème). Par rapport aux écoles « ordinaires », la formation qui était dispensée au *himnasium* se caractérisait par un enseignement renforcé et visant à préparer les élèves à entrer dans l'enseignement supérieur (VINOKUR, 2001 : 10).

ainsi enseigner les langues étrangères et la littérature dans les établissements d'enseignement secondaire. C'est donc dans ces lieux qu'étaient formés les futurs enseignants de français d'URSS. Le curriculum de formation universitaire suivant permet d'avoir un aperçu plus précis des disciplines enseignées en 1945-46 dans les instituts pédagogiques en langues étrangères [*Педагогічні інститути іноземних мов*] (voir ci-après).

Fondements du Marxisme-léninisme
Économie politique
Psychologie
Histoire de l'éducation
Préparation militaire et éducation physique
Histoire générale et histoire des langues étudiées
Histoire de l'URSS
Géographie de la langue étudiée
Littérature générale
Linguistique
Langue russe (contemporaine)
Langue ukrainienne (contemporaine)
Littérature ukrainienne
Littérature russe
Latin
Méthodologie pour l'enseignement de la langue étrangère
Langue étrangère

Figure 32 Disciplines proposées par les Instituts pédagogiques de langues étrangères en 1945-46²⁵⁸

Outre, la dimension linguistique, il est intéressant de noter l'importance donnée à la formation «patriotique» et idéologique à travers certaines disciplines majeures: fondements du marxisme-léninisme, économie politique, histoire de l'URSS, préparation militaire, etc.

Ce document nous renseigne aussi sur le fait que l'étude de la langue se

²⁵⁸ Extrait d'un document rédigé par le Commissariat à l'Instruction de la République socialiste soviétique d'Ukraine (Département des établissements d'enseignement secondaire et supérieur spécialisés à la formation pédagogique), « Renforcement des plans d'études dans les établissements en 1945-1946 » [*Народний комісаріат освіти УРСР - Управління вищих і середніх педагогічних навчальних закладів - « Затверджені навчальні плани вузів на 1945-1946»*], 32 pages, pp.4. Document consulté le 14 décembre 2011 aux Archives d'Etat du Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Jeunesse et des Sports, Kyïv. Ce document a fait l'objet d'une simple consultation aux Archives car il n'était autorisé ni de photographier, scanner ou photocopier les documents officiels. De plus, étant donné la densité des informations que ce document contenait, j'ai dû procéder par sélection et restitution sommaire de quelques éléments, susceptibles de présenter un intérêt pour mon travail.

divisait en deux temps : d'une part il y avait les disciplines dites fondamentales (histoire de l'éducation, linguistique, didactique, etc.), d'autre part, la pratique des langues enseignées (russe, ukrainienne et étrangères) qui consistait à travailler la phonétique, la lexicologie, la grammaire, entre autres.

De plus, la répartition des heures était assez bien équilibrée. En effet, la moitié des heures (soit 2000 heures sur les quatre ans de formation) était consacrée à l'apprentissage de la langue (phonétique, lexicologie, histoire de langue), traduction et thème (ukrainien-langue étrangère). Les heures pour la langue étrangère allaient en crescendo de 20h en 1ère année à 50h en 4ème année.

Après Staline, l'enseignement des langues étrangères dans les facultés de philologies semble avoir été maintenu et renforcé dans tous les établissements d'enseignement supérieur, rendant aussi obligatoire l'apprentissage de deux langues étrangères ²⁵⁹. Une responsable de la faculté des langues étrangères de l'établissement n°2 témoigne sur l'importance du nombre d'heures et la quantité de travail fourni au temps de l'URSS en comparaison à aujourd'hui :

[E.Ind₂.Al. F. V₂ ; U₂]

82. (I.Ind₂.Al.F) : je ne pourrai pas m'exprimer de manière partielle. du fait que mes connaissances sur les systèmes l'étranger me manque pour répondre à cette question. mais je peux dire sur ce système car je travaille depuis les années quatre-vingt dans les établissements supérieurs en Ukraine. depuis mille neuf cent quatre-vingt. cette année ça fera huit ans que je travaille en tant qu'enseignante dans l'enseignement supérieur. et je peux donc comparer entre les systèmes soviétique et actuel. le système soviétique était adapté et approfondi car il fallait alors élever au maximum les capacités intellectuelles des étudiants. il y avait une mise en valeur de ces processus. la mémoire. la formation de la pensée. l'attention. etc. et les étudiants avaient une grande quantité de connaissances théoriques qui étaient en permanence contrôlées par le professeur. et il y avait la possibilité d'obtenir une note d'après les supports scientifiques qu'il enseignait. mais alors c'était lorsque les enseignants travaillaient davantage en cours avec les étudiants. et c'était 10% du cours qu'ils travaillaient seuls. c'est-à-dire que l'enseignant dispensait 90% en cours magistraux. travaux dirigés. etc. et 10% où les étudiants travaillaient par eux-mêmes. aujourd'hui dans le cadre de l'intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur nous avons des projets. on travaille avec les étudiants en salle de cours seulement 50%. et le reste l'étudiant doit faire ses propres recherches pour répondre aux devoirs demandés par le professeur. mais le problème c'est que...bon. pour faire des recherches premièrement il y a un manque de temps pour l'étudiant. je pense. c'est mon avis personnel.

En sus des différences constatées concernant le volume horaire, le

²⁵⁹ C'est ce que j'ai pu déduire d'après les entretiens menés avec les enseignants mais je n'ai pu trouver de référence attestant cette information.

programme, voire le matériel pédagogique entre les instituts pédagogiques, académies et les universités d'État, le contenu pour l'enseignement du français paraissait quasiment similaire.

2.3.3. Contenus et pratiques d'enseignement du français

Le linguiste Lev Chcherba, disciple de Jan Baudouin de Courtenay²⁶⁰, a beaucoup contribué par ses travaux au développement de l'enseignement des langues étrangères (KREUSLER, 1963 : 9).

Chaque enseignant dans le secondaire comme dans le supérieur recevait une liste officielle de textes, de manuels, etc. à utiliser. L'enseignant n'était pas libre dans sa pratique pédagogique, il devait suivre exactement l'ordre et le contenu du programme imposés par les autorités. Aucun texte ne pouvait être édité ou publié dans un ouvrage sans l'aval des services de contrôle du Ministère. Tout était parfaitement orchestré. En effet, les inspecteurs concevaient, testaient et calculaient chaque séance pédagogique à la minute près (KORSAK & LASTOVTCHENKO, 2007 : 41). Ainsi, les enseignants avaient pour obligation d'enseigner les mêmes informations à leurs apprenants. L'enseignement-apprentissage des langues était donc réglé, programmé et les textes sélectionnés ne devaient laisser transparaître aucun doute par rapport au système communiste en place, mais au contraire, consolider les valeurs idéologiques. C'est effectivement ce que nous pouvons apercevoir en lisant attentivement le sommaire de ce manuel de français.

²⁶⁰ Ses travaux portaient essentiellement sur la phonologie, il a inspiré entre autres la phonologie structurale qui s'est constituée dans les années 20, par le Cercle de Prague. Son apport fut considérable dans la mesure où il s'agissait de passer de la phonétique descriptive à une étude fonctionnelle des sons du langage. Il fut, avec Saussure, l'un des précurseurs de la phonologie moderne. Cependant, la diffusion de ses travaux a souffert de l'aura du linguiste Nicolai Marr. Pour un grand nombre de linguistes soviétiques, les théories de Courtenay et de Chcherba entraient en contradiction avec l'idéologie stalinienne. Voir l'article de Louis-Jean Calvet, « Baudouin de Courtenay (1845-1929) », UNIVERSALIS (en ligne).

	Смп.
Методическая записка	3
Краткие сведения о лексике современного французского языка	6
§ 1. Une famille (d'après F. G a m a r r a)	10
Texte complémentaire. La vie d'une famille ouvrière (<i>l'Humanité</i>)	15
§ 2. En visite chez les dockers (d'après J. L a f f i t t e)	16
§ 3. Les nouvelles maisons de Moscou	24
Texte complémentaire. Visite d'un appartement (d'après J. R o m a i n)	32
§ 4. Le matin (d'après A. S t i l)	33
Texte complémentaire. La fée du logis (d'après P. D a n i n o s)	39
§ 5. La Grande Révolution socialiste d'Octobre	40
§ 6. Danielle Casanova étudiante (d'après S. T é r y)	45
Texte complémentaire. Examens (d'après T r é v o l)	52
§ 7. Le palais de la science	53
Texte complémentaire. Le Quartier Latin (d'après A. M a u r o i s)	60
§ 8. Un bal (d'après R. V a i l l a n d)	61
Texte complémentaire. Le repos des citoyens soviétiques (d'après S. T é r y)	69
§ 9. La Constitution de l'U.R.S.S.	70
§ 10. Une institutrice de village (d'après P. G a m a r r a)	75
Texte complémentaire. Topaze (d'après M. P a g n o l)	81
§ 11. En avion (d'après P. C o u r t a d e)	84
Texte complémentaire. En wagon (d'après P. D a n i n o s)	92
§ 12. A Paris (d'après A. M a u r o i s)	93
Récapitulation. Le jour de l'an (d'après J. R e n a r d)	104
§ 13. Discours de Gwynplaine devant les lords (d'après V. H u g o)	108
§ 14. A l hôtel de La Mole (d'après S t e n d h a l)	113
Texte complémentaire. Les hôtels particuliers de Paris (d'après H. C a l e t)	119
§ 15. L'Armée Soviétique	120
§ 16. Emma Bovary (d'après G. F l a u b e r t)	124
§ 17. Les femmes soviétiques (d'après M. P e e t e r s)	131
§ 18. La Commune de Paris (d'après F. B o n t e)	135
§ 19. Georges Duroy au Bois de Boulogne (d'après G. de M a u p a s s a n t)	140
Texte complémentaire (d'après A. L a n o u x)	145
§ 20. Illusions perdues (d'après H. de B a l z a c)	146
§ 21. Chez les Maheu (d'après E. Z o l a)	151
§ 22. Au théâtre (d'après A. F r a n c e)	157
§ 23. Le 1 ^{er} Mai, jour de la solidarité internationale des travailleurs	165
§ 24. Pierre et Luce (d'après R. R o l l a n d)	169
§ 25. Une opération (d'après R. M. du G a r d)	174
Texte complémentaire	180
§ 26. Valet de ferme (d'après M. T h o r e z)	181
Récapitulation. Une rencontre (d'après L. A r a g o n)	185

Figure 33 Table des matières du Manuel de Français à l'usage des instituts pédagogiques des langues étrangères des langues étrangères (TIKHOMIROVA, 1962 : 191).

Le manuel était le prisme à travers lequel passaient les représentations sur l'«Étranger», ce qui permettait de cette manière de formater la vision et les discours des enseignants et étudiants. En effet, jusqu'à l'effondrement de l'URSS, tout « Étranger » ou tout ce qui appartenait à « l'Étranger », c'est-à-dire tout ce qui n'était pas soviétique, était considéré comme suspicieux et nocif pour l'idéal soviétique. C'est pourquoi l'enseignement-apprentissage des langues étrangères était très encadré et fortement politisé.

Le manuel de langues, à l'instar des autres disciplines, permettait le « formatage » de la pensée de ses usagers. L'enseignement des langues étrangères reflétait la supériorité de l'idéologie communiste et dévoilait les failles des autres cultures du monde libéral et capitaliste. C'est ce que montre ci-dessous l'extrait de ce manuel de français diffusé dans les années 60. L'enseignement du français était très

loin des réalités sociolinguistiques, didactiques et culturelles. Il ne s'agissait pas d'ouvrir l'étudiant à la langue-culture française mais de lui inculquer les principes de l'idéologie communiste à travers l'apprentissage de la langue, et l'enseignant jouait ainsi le rôle du « passeur » de cette idéologie.

1 вариант

LENINE A PARIS

Lénine et sa femme, à leur arrivée à Paris, s'installent d'abord dans un hôtel du boulevard Saint-Marcel. Au bout de quelques jours, ils trouvent un appartement rue Beaunier, près de la Porte d'Orléans. Le logement est grand et clair, assez luxueux. Il ne correspond pas au mobilier que les Oulianov ont amené avec eux de Genève.

Les concierges voient donc d'un mauvais œil ces étrangers qu'ils traitent «d'anarchistes». Ils leur font mille chicanes, donnent au propriétaire de l'immeuble des rapports malveillants sur ces locataires insolites. «La France est le pays du bureaucratisme le plus monstrueux», écrit Kroupskaïa. «Pour se servir de la bibliothèque communale, il a fallu que notre propriétaire se porte garant de nous, à quoi celui-ci ne peut se décider à cause de notre misérable mobilier.»

Six mois plus tard, les Oulianov changent d'appartement au grand soulagement du propriétaire et des concierges. Ils s'installent dans un logement modeste, rue Marie-Rose, aujourd'hui transformé en musée. Mais là aussi, le concierge se montre inquiet devant leur pauvreté. Au début, tout va mal et les relations sont tendues. Lénine parle de ses difficultés à un ouvrier de l'imprimerie du Parti émigré, Vladimirov. Cet ouvrier s'arrange pour rencontrer le propriétaire de Lénine dans son escalier, engage la conversation avec lui, écoute ses plaintes. «Ne vous fiez

pas aux apparences, lui dit-il, monsieur Oulianov est un gros propriétaire. Il a un compte en banque au Crédit Lyonnais.» Le propriétaire se renseigne. Le fait est exact. Lénine a effectivement un compte en banque, mais c'est l'argent du Parti et cela, le propriétaire ne le saura jamais.

D'après P. Durand

Пояснения к тексту

le boulevard Saint-Marcel — бульвар Сен-Марсель
au bout de quelques jours — через несколько дней
voir d'un mauvais œil — неблагоприятно посмотреть
faire des chicanes — придирааться
se porter garant — поручиться
la rue Beaunier — улица Бонье
la Porte d'Orléans — Орлеанские Ворота
le Crédit Lyonnais — один из Парижских банков

Exercices

- I. Lisez et traduisez le texte. Прочитайте и переведите текст.
II. Faites l'analyse des propositions suivantes. Сделайте синтаксический анализ следующих предложений.

1) Au bout de quelques jours, ils trouvent un appartement rue Beaunier.

2) Il parle de ses difficultés à un ouvrier de l'imprimerie du Parti émigré.

III. Relevez dans le texte 5 verbes du III groupe. Donnez leur Infinitif, la première personne du singulier et du pluriel du Présent, du Futur simple et du Passé composé de l'Indicatif. Выпишите из текста 5 глаголов III группы. Напишите их инфинитив, 1-е лицо един. и множ. числа настоящего времени, будущего и прошедшего.

IV. Mettez les verbes entre parenthèses au Présent, au Futur simple et au Passé composé. Traduisez les phrases. Поставьте глаголы, данные в скобках, в настоящем, будущем и прошедшем времени. Переведите предложения.

Je (prendre) le train pour Paris. Nous (se servir) souvent de notre dictionnaire. Vous (descendre) dans la rue pour vous promener. Les ouvriers (finir) leur travail à quatre heures. Jean nous (chanter) une belle chanson française.

Personne ne pouvait contester ni changer le contenu de la leçon. Ce témoignage sur la vie de Lénine que présente ce manuel était donc considéré comme une vérité indiscutable. Ainsi, l'enseignement des langues étrangères en URSS servait tout bonnement à justifier la politique communiste aux étudiants. Outre l'intérêt idéologique qu'elle présentait, cette leçon sur le périple de « Lénine à Paris » insistait essentiellement sur les exercices, la dimension grammaticale et linguistique du texte. La leçon comportait de nombreux passages du texte à traduire. Les étudiants inscrits en langues étrangères étaient ainsi formés à devenir d'éventuels traducteurs efficaces lors des rencontres officielles avec des étrangers en visite en URSS. Le futur traducteur ou interprète devait être capable de s'exprimer sur son pays et sur l'idéologie communiste auprès d'un interlocuteur étranger.

Après avoir consulté un certain nombre de manuels de langue française diffusés durant le régime soviétique de l'URSS (voir bibliographie), je peux en déduire plusieurs remarques et supposer leur validité pour les manuels des autres langues étrangères. J'ai ainsi pu constater :

- la présence des descriptions de scènes de genre russes ou soviétiques était une forme de propagande. La dimension culturelle de la langue étudiée était approchée par le biais de stéréotypes. L'étudiant devait tout de même connaître un minimum de choses sur le pays étranger dont il étudiait la langue pour éventuellement les rapporter à son interlocuteur étranger, montrer son érudition et son ouverture au monde ;
- les textes pouvaient être fabriqués, les originaux étaient quant à eux censurés et modifiés. Ils étaient parfois issus de textes russes pour rendre gloire au communisme ;
- la langue était loin d'être une retranscription authentique. Il s'agissait plutôt d'une traduction littérale avec des formulations calquées sur le russe. D'ailleurs, certaines formes étaient parfois très distinctes de l'usage standard de la langue française.

L'enseignement-apprentissage des langues changea de configuration en 1957, sous Nikita Khrouchtchev. Désormais, les enseignants soviétiques n'étaient plus les seuls à assurer les cours de langues. Les établissements des plus grandes villes d'URSS étaient autorisés à accueillir des lecteurs étrangers afin d'entretenir des relations culturelles et de diffuser le modèle de l'Université soviétique à l'international.

« Ces lecteurs [avaient] pour fonction de dispenser un enseignement avant tout pratique : on les utilise pour des séances de conversation avec les étudiants, pour des exercices de phonétique, pour enregistrer des textes littéraires sur bandes magnétiques, pour servir de consultants sur des questions techniques de grammaire ou de prononciation, on les utilise aussi souvent pour diriger le séminaire des professeurs et pour des cours de traduction. Mais ils ont à jouer également un rôle culturel par le contact direct qu'ils ont avec les professeurs et les étudiants; dans bien des cas, ils participent aux activités parauniversitaires de l'établissement qui les emploie: théâtre, sport; souvent aussi ils sont amenés à donner des conférences dans des clubs ou des sociétés de la ville où ils sont en poste » (JEU, 1968 : 901).

En somme, si l'enseignement des langues était promu, il ne servait nullement à développer l'esprit d'ouverture ou critique de l'étudiant, comme on peut le considérer aujourd'hui. Il s'agissait avant tout de véhiculer le message communiste dans une autre langue dans le cas où il y aurait des contacts avec l'étranger. L'apprentissage était donc fonctionnel et politique.

Cet aperçu historique rend compte de l'évolution des politiques éducatives et de l'enseignement-apprentissage des langues. En partant d'assez loin dans le temps, nous pouvons supposer que l'enseignement supérieur conserve quelques éléments du passé tsariste.

2.4. L'enseignement supérieur sous l'URSS : entre rupture et continuité

Il est courant de penser l'URSS comme modèle (social, politique, éducatif, culturel, etc.) en rupture avec le système tsariste. L'objectif des Communistes consistait effectivement à annihiler les traces de la culture bourgeoise afin de « purifier » la société des éléments de l'Ancien régime. Dans le milieu éducatif, des différences peuvent s'observer :

- au niveau idéologique avec la démocratisation et prolétarianisation de l'éducation,
- au niveau pédagogique avec l'introduction de la polytechnicité,
- au niveau structurel avec la fermeture des établissements privés,
- au niveau linguistique avec l'autorisation et encouragement du bilinguisme dans le programme léniniste.

Toutefois, en s'intéressant à l'histoire générale de l'URSS, on s'aperçoit finalement que certaines valeurs de l'URSS se télescopaient avec celles de la Russie tsariste. Edgar Morin l'avait déjà remarqué :

« [...] le Parti / Etat contient double substance en Une, double mythe en Un : il unit et osmotise en lui les deux religions, celle du Communisme, celle de la Russie, et porte désormais en lui les deux Vérités, la Vérité socialiste universelle et la Vérité ethno-socio-centrique de la Patrie soviétique, expression qui enracine l'une en l'autre l'idée de Nation et de celle de Communisme» (MORIN, 1983 : 114).

Cela peut expliquer par le fait que les systèmes éducatifs soviétiques et de l'Ancien régime aient conservé des liens étroits. Comme j'ai pu l'exposer plus haut, le système éducatif soviétique imposé par Staline entraine, lui, en contradiction avec son prédécesseur et son successeur dans la mesure où des schémas de pensées, des modes d'opération, des conduites pédagogiques de l'époque ont été ré-établis. En effet, on peut voir que

- l'organisation universitaire, en se complexifiant, s'appuyait sur un mode d'organisation existant: l'hyperhiérarchisation²⁶¹, la séparation entre les établissements (instituts et universités), etc. (MONGILI, 1992 : 223) ;
- l'éducation dite formelle ou théorique a été restaurée sous Staline (*cf. supra*) ;
- les apprenants d'origine bourgeoises ont été finalement intégrés (*cf. supra*) ;
- le personnel enseignant déjà en poste était formé à l'enseignement soviétique;
- l'autorité du maître, la discipline et l'obéissance des apprenants ont été renforcés dans les classes au début des années 30,
- les récompenses du mérite étaient destinées aux meilleurs apprenants.

Si l'éducation soviétique a toujours été présentée par le pouvoir soviétique comme étant exemplaire, avec la dislocation de l'URSS en 1991, l'institution éducative, elle, s'est dégradée. Pour la revaloriser, le nouveau gouvernement ukrainien a entrepris des réformes sur la base des standards mondiaux.

²⁶¹ On pouvait croire que le régime soviétique aurait aboli le système social hiérarchique (reproduit par l'Université) pour assurer le principe d'égalité. Mais, à l'inverse, on a assisté à l'émergence d'« une nouvelle société de classes, nouvelle société de masse et nouvelle société de castes, selon une gradation qui va de l'extrême privilège (*Nomenklatura*) à l'esclavage (*zek* concentrationnaire)» (MORIN, 1983 : 144).

3. La période post-communiste : vers une « *westernization* » de l'enseignement supérieur

Selon Voldemar Tomusk (2000 :176), le directeur de la fondation « *Higher Education program of the Open Society Institute* » de Budapest, il y aurait un phénomène de « *westernization* » ou d'occidentalisation de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale, c'est-à-dire une transposition des mécanismes éducatifs occidentaux dans le système éducatif des pays ex-communistes. Nous verrons dans cette troisième section si ce phénomène est effectif en Ukraine. Pour cela, nous nous intéresserons aux circonstances dans lesquelles s'est effectuée la transition du système universitaire soviétique au système universitaire ukrainien-européen, en rappelant d'abord le contexte général l'URSS de la fin des années 80, puis les différentes politiques éducatives mises en œuvre à l'Indépendance du pays jusqu'à aujourd'hui.

3.1. L'Université en transition

À la fin des années 80 et au début des années 90, l'URSS a été marquée par de fortes pressions de l'extérieur par la communauté internationale et des perturbations à l'intérieur de la fédération. La toute-puissance de l'État-Parti commençait alors à vaciller avec les premières révolutions des pays d'Europe centrale. La crise que traversait la société soviétique, a ainsi touché l'Université.

3.1.1. Vers la fin de l'URSS

Précédemment, j'ai décrit le système universitaire comme une composante intrinsèque de l'État-Parti, façonné par et pour l'idéologie communiste. Fin des années 1980, les moindres secousses de la société soviétique se propagent jusqu'à l'Université. Dans ce paragraphe, je rappellerai les circonstances de la chute de l'État-Parti pour comprendre les conséquences que ces mouvements de protestation ont eu sur l'Université soviétique.

Plusieurs symptômes présageaient la mort du régime communiste en URSS et l'accumulation de difficultés freinant le développement de la puissance soviétique : aggravation de la situation économique, dissidence des intellectuels, problèmes diplomatiques, etc. Parallèlement, l'unité fondamentale idéologique de l'État-Parti

avait commencé à se dissoudre. Fin des années 80, deux communismes s'étaient formés :

- **un « communisme vampirique »** qui correspondait au système « maffieux et prévaricateur à l'abri duquel un profitariat minoritaire utilis[ait] les centres répressifs et bureaucratiques du pouvoir afin de préserver ses privilèges matériels » (BAUDOUIN, 1991 : 22-23);
- **un « communisme réformateur »** qui s'inspirait du capitalisme libéral. La politique de libéralisation et de démocratisation ambiante était alors de plus en plus active dans quelques pays d'Europe centrale et orientale (*Ibid.*).

Conscient de l'urgence de sauver l'URSS, Mikhaïl Gorbatchev inaugura en 1985 une grande modernisation de l'État-Parti : la *Perestroïka* (littéralement une reconstruction), c'est-à-dire qu'

« [i] ne s'agi[ssait] pas [...] d'amorcer un changement de régime mais de réformer son mode de fonctionnement en reconnaissant des espaces de liberté plus ou moins étendus à des segments plus ou moins restreints de la société civile » (BAUDOUIN, 1991: 23).

L'intention de Gorbatchev était de convertir l'URSS à un « communisme à visage humain ». Et cela ne pouvait se réaliser qu'en passant par une désidéologisation, débureaucratisation, détotalitarisation de l'ensemble du système. Gorbatchev souhaitait aussi séparer l'État et le Parti en deux entités distinctes (DULLIN, 2008 [1994] : 98-99). Or, la conception progressiste, réformatrice du nouveau secrétaire du Parti ne plaisait guère aux invétérés du marxisme-léninisme et surtout aux *apparatchiki* du système, désignant les membres du parti, universitaires et des chercheurs inclus. *Nolens volens*, cette politique de changement a conduit à un véritable dérèglement sociétal et à un « cafouillage » dans la gouvernance de l'URSS. Corollairement, le pouvoir de la société civile se renforçait. Ainsi, ces tensions ont mené à la désintégration de l'URSS le 26 décembre 1991.

« Un régime social ne s'effondre que lorsqu'il a épuisé toutes ses virtualités. De ce point de vue, le 'moment Gorbatchev' ne surgit pas inopinément. Il pointe à une époque où toutes les tentatives de stabilisation interne du système communiste ont échoué. Il est comme la prise de conscience tardive et tragique, sinon de l'urgence de son dépassement, tout du moins de l'obsolescence d'un système. Il serait, cependant, erroné d'assimiler l'histoire générale du mouvement communiste à une sorte d'immense glaciation politique et institutionnelle » (BAUDOUIN, 1991 : 17).

Aussitôt, toutes les républiques ont proclamé leur indépendance. Cette situation a donc eu des retentissements sur la mission idéologique, éducative et politique de l'Université en Ukraine.

3.1.2. L'enseignement supérieur en Ukraine avant et après l'Indépendance

Jusqu'en 1991, l'Université était au service des besoins de l'État-Parti. Elle était censée fournir une main d'œuvre suffisante et qualifiée pour assurer la politique économique.

- *L'ère gorbatchévienne*

Comme nous l'avons vu avant, les spécialités des diplômés étaient alors conçues en lien avec le milieu professionnel. En effet, les jeunes diplômés occupaient des postes à la hauteur de leur niveau d'études. Sous Gorbatchev, la politique éducative soviétique s'était focalisée sur l'augmentation du nombre de diplômés afin de subvenir à la demande de main d'œuvre qualifiée ; l'amélioration la qualité de l'enseignement et la promotion de l'égalité des chances (THANH KHOI, 1991 : 115).

L'autre point important de la politique gorbatchévienne, qui a une portée significative sur la politique éducative, concerne le « dégel » des relations internationales. En effet, « les rapports internationaux, dans les années précédant la perestroïka, étaient l'affaire des délégations, des 'représentants officiels' de la science soviétique. Nul ne pouvait 'se' représenter » (MONGILI, 1992 : 232). D'après les rapports consultés aux archives, la politique universitaire de coopération était davantage encouragée. En 1990, le Ministère de l'éducation ukrainien avait recensé 1264 « étrangers »²⁶² venus apprendre dans les instituts pédagogiques et *tekhnikoumy* (POLICHTCHOUK, 1990 : 20). Les enseignants et étudiants d'Ukraine avaient également l'autorisation de se rendre plus souvent à l'étranger pour assister aux conférences de l'UNESCO, participer à des stages linguistiques, etc. (POLICHTCHOUK, 1990 : 18).

- *Raisons de la décrépitude du système universitaire*

En dépit des efforts visant l'optimisation du système universitaire soviétique, plusieurs obstacles ralentissaient le développement de cette politique d'ouverture en Ukraine soviétique, à savoir :

- le surnombre des étudiants et diplômés en droit, sociologie, psychologie, et

²⁶² La plupart en provenance des ex-« pays frères » de l'URSS (c'est-à-dire des pays d'Europe centrale et orientale).

filières d'ingénieurs, techniques, au détriment des besoins de la société,

- l'insuffisance des salaires des enseignants par rapport au niveau de vie,
- l'âge avancé des enseignants et de leur départ en retraite sans aucune sécurité sociale,
- l'abondance de l'offre par les établissements (privés vs publics),
- la gestion quasi autonome et le financement des établissements (partagé entre les municipalités et Ministère) en raison de la décentralisation du pouvoir éducatif, etc. (KORSAK, LASTOVTCHENKO, 2007 : 158-161 ; KREMEN, NIKOLAYENKO, 2006 : 19).

L'effondrement de l'URSS a donc mis un terme à l'éducation soviétique.

- *L'Indépendance, une nouvelle transition*

Avec l'Indépendance de l'Ukraine, l'Université est devenue dépendante du projet national du nouveau gouvernement ukrainien. Elle s'est libéralisée, « re-idéologisée » en se dotant des nouvelles valeurs de l'État ukrainien. En d'autres termes, l'enseignement supérieur s'est ukrainisé. Les réformes mises en place par le gouvernement ont conduit à refondre l'organisation universitaire. En effet, l'adoption des principes et des lois sur l'enseignement supérieur par les organisations internationales a ainsi permis de modifier la configuration de l'enseignement supérieur : alors qu'auparavant le premier diplôme s'obtenait au bout de cinq ans (KREMEN, NIKOLAYENKO, STEPKO, 2005 : 52), trois cycles désormais se distinguent, comme l'illustre ce schéma :

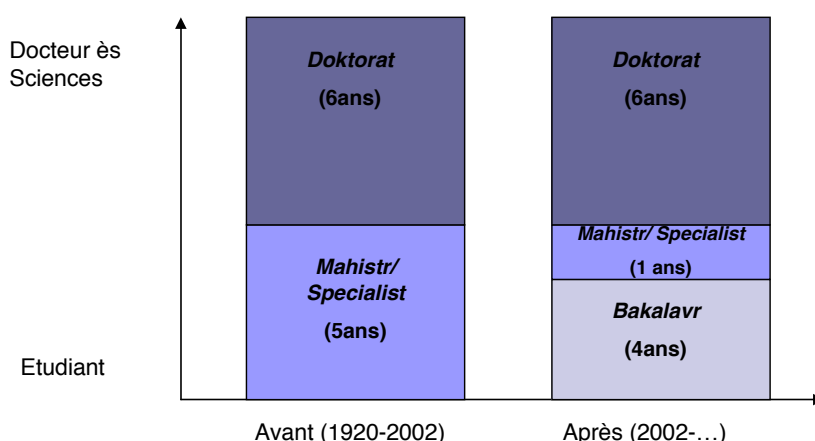


Figure 35 Comparaison des systèmes universitaires en Ukraine²⁶³

²⁶³ J'ai retenu ici l'année 2002 qui coïncide avec l'application de la Loi de l'Enseignement supérieur en

Outre les niveaux d'études, les contenus pédagogiques et scientifiques ont dû être revus, reconstruits. Cette liste (non exhaustive) permet de retenir les principaux changements survenus pendant les premières années de l'Indépendance :

- « - le passage à un paradigme humaniste en éducation ;
- l'introduction de nouveaux standards éducatifs et le changement de contenus des programmes ;
- l'introduction de la structure universitaire en grade : le « spécialiste junior » et le « bachelor » (1er cycle), et le « spécialiste » et le « master » (2e cycle) ²⁶⁴;
- l'introduction de l'évaluation externe de la qualité des formations au moyen de procédures d'accréditations et d'habilitations des établissements et des programmes par la commission d'accréditation d'État ;
- l'élargissement de l'autonomie des établissements et la démocratisation de la vie universitaire, notamment en valorisant le rôle du conseil scientifique, des syndicats étudiants et l'élection des recteurs » (SACILOTTO-VASYLENKO, 2009 : 2).

L'adhésion aux standards européens et internationaux a été déterminante pour la réforme de l'enseignement supérieur ukrainien. Libéralisation, innovation et internationalisation sont devenus les termes clés de la nouvelle politique universitaire ukrainienne et européenne.

3.2. L'Université en (r)évolutions

Les années qui ont suivi l'Indépendance de l'Ukraine ont ouvert sur une période intensive et continue de réformes du système éducatif. L'éducation a donc été mise au défi du changement, de la démocratisation et de l'ouverture à l'international. Une remise en cause de l'ancien modèle a donc été amorcée, non sans réticences de la part de certains universitaires et hommes politiques restés favorables à l'ancien système (ROUET, 2011-a : 21).

Malgré l'opposition de certains, depuis les années 90, l'État ukrainien a montré sa volonté d'intégrer l'Union européenne, en acceptant les règles de la communauté européenne (FORTIER, 2011 : 252-253). Cela s'est traduit par des investissements étrangers dans le domaine éducatif, l'adhésion aux programmes européens et internationaux, l'alignement des politiques gouvernementales aux

Ukraine. Celle-ci établit clairement les principes et la structure en deux niveaux la formation initiale de l'Université. L'année 1920 renvoie à l'instauration de l'hégémonie communisme dans la jeune URSS, à l'adoption des plans quinquennaux.

²⁶⁴ Note de l'auteure : La réforme des structures universitaires doit se terminer en 2010. Il est envisagé de garder les niveaux de *bachelor* (34 ans), de master (1-2 ans), de docteur en philosophie et de docteur ès sciences (3 ans).

cadres européens, entre autres (FORTIER, 2011 : 254).

Au gré des gouvernements qui se sont succédé depuis 1991, diverses réformes éducatives ont été initiées. Trois périodes ont marqué l'évolution de la politique éducative ukrainienne. Si des contradictions peuvent être soulevées, l'intégration dans l'espace européen et international constitue néanmoins le fil conducteur de ces réformes.

3.2.1. De 1991 à 1998 : refondation des principes éducatifs

À l'Indépendance, en 1991, l'Ukraine est devenue une entité politique indépendante. Un remaniement politique important a eu lieu dans tous les domaines. Plusieurs grands changements se sont opérés notamment dans le champ éducatif, parmi lesquels :

- l'adoption d'une nouvelle *Loi sur l'Éducation* [Про Освіту] qui pose les bases du système éducatif,
- la désidéologisation et démilitarisation de l'éducation à tous les niveaux par l'enseignement de valeurs humanistes à travers les disciplines de sciences humaines et sociales, ainsi que l'assouplissement de la pédagogie,
- l'ukrainisation de l'enseignement,
- la diversification des offres d'éducation : augmentation du nombre d'établissements privés,
- l'adaptation des curricula : différenciation de la formation dite générale et professionnelle, assouplissement et adaptation du parcours de formation selon le profil des apprenants,
- la décentralisation et démocratisation de l'éducation par l'abandon des quotas et planification de l'époque soviétique,
- la diversification des sources de financements,
- les dispositions pour l'élaboration d'un programme national sur l'éducation « Éducation – L'Ukraine du XXI^{ème} siècle » [Освіта-Україна XXI століття]²⁶⁵. Ce programme porte sur la refonte du système éducatif tenant compte des évolutions de la société ukrainienne. Ce document constitue le

²⁶⁵ La décision a été prise en 1993. MESJS :

<<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>>, consulté le 12 septembre 2011.

socle et la référence principale de l'ensemble des réformes éducatives (KREMEN, NIKOLAYENKO, 2005, 45-53).

Pour se sortir de son désenclavement post-soviétique et pour l'aider à réformer son système éducatif, l'Ukraine s'est tournée vers les organisations éducatives mondiales (UNESCO, la Banque mondiale, OCDE, Fondation Renaissance, etc.). Son engagement réitéré auprès de l'UNESCO²⁶⁶ ou encore son adhésion (demandée en 1992) au Conseil de l'Europe en 1995 ont incité l'Ukraine à introduire dans ses lois et à accepter des critères internationaux, européens²⁶⁷.

Le rapprochement de l'Ukraine avec l'Europe a, par conséquent, été décisif pour l'enseignement supérieur. En effet, depuis 2000, l'Ukraine est membre à part entière de la *Convention de Lisbonne* (1997) élaborée sous l'égide du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO garantissant la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur et facilitant les démarches d'équivalence des diplômes avec les pays européens²⁶⁸. Pour satisfaire cet engagement, le Ministère de l'éducation ukrainien a entamé la réforme de son système éducatif, suivant les exigences de la communauté éducative internationale et du marché éducatif, lui-même déterminé par le marché économique mondial (KWIEK, 2001- a: 2-3). En effet, l'adhésion à ces principes est à mettre en relation avec des intérêts socio-politiques, économiques, aux tendances dominantes néolibérales mondiales auxquelles l'Ukraine s'est ralliée. Par la mise en oeuvre de ces réformes, celle-ci a souscrit à un projet global qui tend vers la diffusion d'un modèle universel et idéal de l'éducation.

Toutes ces transformations sont le signe d'un tournant dans l'éducation ukrainienne. L'application des réformes constituent ainsi des points d'ancrage d'une nouvelle standardisation de l'enseignement supérieur et, plus généralement, de

²⁶⁶ L'Ukraine est membre de l'UNESCO depuis 1954. Elle a adopté en 1997 la *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*. AMBASSADE D'UKRAINE EN FRANCE <<http://france.mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/international-organizations/unesco>>, consulté le 1^{er} décembre 2012.

²⁶⁷ Le rapport de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe daté du 19/09/2005 présente un bilan de l'évolution des réformes de l'Ukraine et évalue la conformité entre les engagements pris et les principes européens depuis l'adhésion de l'Ukraine en 1995 jusqu'en 2005, après la Révolution Orange. ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE <<http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11019&Language=FR>>, consulté le 1^{er} décembre 2012.

²⁶⁸ Voir Annexe 7.5.

l'éducation.

3.2.2. De 1998 à 2005 : standardisation du système universitaire

Les orientations de l'éducation sont définies par un ensemble de lois :

- Loi sur l'éducation professionnelle et technique [*Про професійно-технічну освіту*] en 1998,
- Loi sur l'enseignement secondaire [*Про загальну середню освіту*] en 1999,
- Loi sur l'éducation extra-scolaire [*Про позашкільну освіту*] en 2000,
- Loi sur l'éducation préscolaire [*Про дошкільну освіту*] en 2001.

Je porterai mon attention sur deux documents fondateurs de la réforme éducative en Ukraine qui mettent en lumière les enjeux majeurs de la politique éducative.

- « *Education – L'Ukraine du XXI^{ème} siècle* » [*Освіта-Україна XXI століття*]²⁶⁹

La rédaction de ce programme national sur l'éducation a débuté dès 1996 et a abouti en 2001. Ce document comprend trois grandes parties : les fondements, les objectifs et modalités d'actions pour les filières générales et professionnelles et pour chaque niveau. Notons qu'un point spécifique est dédié à l'enseignement des valeurs nationales [*національне виховання*]. Le fait d'investir la question de la nation ukrainienne dans l'éducation a pour but de renforcer l'appartenance culturelle des citoyens ukrainiens, de contribuer à la construction de la société ukrainienne et de garantir la transmission et l'appropriation des valeurs culturelles et identitaires ukrainiennes. Cet enseignement est donc assuré dans toutes les écoles et établissements d'enseignement supérieur.

Dans les cursus de formation universitaire, l'enseignement des valeurs nationales se décline en plusieurs disciplines telles que l'histoire, la politologie, l'économie de l'Ukraine. Il constitue un des éléments importants du curriculum jusqu'en troisième année (*cf. infra*).

²⁶⁹ VERKHOVNA RADA UKRAINY : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>>, consulté le 12 septembre 2011. Voir aussi annexe 7.6.

L'accent est aussi mis sur la formation d'une nouvelle génération de cadres pédagogiques aux compétences interdisciplinaires. Le but étant de former des professionnels pouvant répondre aux besoins de la société ukrainienne.

L'éducation se fait, ainsi, le relai de la nouvelle idéologie de l'Ukraine. Cette démarche vient justifier la nécessité de construire l'Ukraine indépendante sur la base des mêmes valeurs nationales.

- « *Doctrine nationale de développement de l'éducation* » [*Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті*]²⁷⁰

Adopté en 2002, ce texte rappelle les principes du nouveau paradigme éducatif, orientés sur le modèle européen (où la compétitivité, la mobilité et l'innovation représentent les lignes de force), ainsi que les obligations de l'État. Cette déclaration n'est pas indifféremment appelée « doctrine ». Le texte met en évidence les standards que le secteur éducatif est censé mettre en application sur le terrain éducatif.

« Les normes de l'éducation sont un élément essentiel de la politique éducative nationale, laquelle est déterminée par les conditions socio-économiques et politiques ainsi que les traditions dupays» (PETRENKO, 2008 : 871)²⁷¹.

De plus, par cette doctrine, le gouvernement confirme son caractère d'instance décisive et sa volonté de soutenir les projets éducatifs conformes au cadre qu'il prévoit. La prise en compte des propositions acteurs du terrain éducatif apparaît mineure dans les prises de décisions officielles, même si ces derniers sont présumés être consultés.

« Dans la pratique éducative, les décisions et les dispositions officiels sont élaborées par la société civile et par les dirigeants politiques du pays qui définissent l'orientation du développement de l'éducation, les priorités et les garanties durables dans ce domaine. Ils déterminent aussi les principaux moyens pour atteindre ces priorités dans le contexte de l'accroissement du potentiel éducatif, à travers de nouvelles tâches en fonction de l'évolution sociale, scientifique, technique et technologique » (KREMEN, 2008 : 226)²⁷².

²⁷⁰ VERKHOVNA RADA UKRAINY < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>>, consulté le 12 septembre 2011. Voir aussi Annexe 7.7.

²⁷¹ « Стандарти освіти є істотним елементом будь-якої нац.системи освіти, тип якої визначається політ., соціально-економічними умовами, традиціями певної країни тощо» Traduction de l'ukrainien.

²⁷² «В освітній практиці здебільшого система офіційних поглядів і положень, які виробляються наук.-освітньою громадськістю та політ.керівництвом країни і встановлюють напрям розвитку освіти, тривалі пріоритети та гарантії в цій сфері; визначають основні шляхи досягнення цих пріоритетів у контексті нарощування освітнього потенціалу відповідно до нових завдань суспільного поступу та наук.-технічного прогресу й високих технологій». Traduction de l'ukrainien

D'autre part, l'on note le souci d'articuler les valeurs nationales aux valeurs européennes et internationales. C'est d'ailleurs à partir du programme national et de la doctrine nationale de l'éducation, qu'a été élaborée et adoptée la *Loi sur l'Enseignement supérieur* en 2002 [*Про Вищу Освіту*]²⁷³. Celle-ci insiste notamment sur :

- la division des degrés d'études et des types d'enseignement (général ou professionnel);
- le système de crédits ou unités capitalisables (ECTS) ;
- le système d'attribution de licence et d'accréditation (déterminant le statut de l'établissement, et délimite ses compétences en matière de formation);
- un audit sur la qualité et l'évaluation qui a donné lieu à la création en 2004 d'un Test indépendant [*Незалежне оцінювання*] (*cf. infra*);
- la prise en compte du Supplément au diplôme ;
- l'intégration dans l'espace international de l'enseignement supérieur, etc. (KORSAK & LASTOTCHENKO, 2007 : 271 ; KREMEN, NIKOLAYENKO & STEPKO, 2006 : 20 ; LOI DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002).

L'internationalisation de l'enseignement supérieur, par la mobilité, la coopération inter-universitaire entre autres, est devenue une condition *sine qua non* pour rendre effective l'application des standards éducatifs mondiaux et européens. Grâce à l'action des agences éducatives (*DAAD, Fulbright, Tempus, Campus France* etc.), les échanges interuniversitaires sont facilités entre les pays. À défaut d'intégration dans l'UE, l'Ukraine demeure très attentive aux évaluations et marque son intérêt pour les valeurs éducatives européennes. C'est surtout en 2005, lorsque le gouvernement est passé aux mains des leaders de la Révolution orange (*cf. supra*), que l'eupéanisation de l'enseignement supérieur s'est accélérée.

3.2.3. De 2005 à 2010 : eupéanisation de l'enseignement supérieur

Après la Révolution orange de 2004, le président Viktor Iouchtchenko a su redonner une certaine crédibilité aux projets européens de l'Ukraine (TINGUY, 2006 : 83). L'adhésion au Processus de Bologne (2005) a montré la détermination de

²⁷³ VERKHOVNA RADA UKRAINY : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>>, consulté le 30 juillet 2010.

l'Ukraine pour réformer son système universitaire. L'idée était de réformer, de moderniser l'Université pour se situer comme pays modèle au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et d'avoir des chances d'intégrer l'UE afin mettre fin aux relations ambiguës avec la Russie. Pour le faire, plusieurs priorités ont donc été définies, telles que :

- « - le maintien des niveaux d'études,
- la réalisation des travaux de recherche,
- le niveau élevé d'informatisation dans le processus d'enseignement,
- l'activité de l'université comme centre régional en matière d'élargissement à des nouveaux savoirs et des innovations technologiques,
- la coopération internationale par la mobilité étudiante, des masterants, chercheurs et enseignants-chercheurs avec les pays étrangers»²⁷⁴ (KOZLAKOVA, 2008 : 940-941).

L'auteure de cet article précise que

« [d]ans le cadre de la classification internationale de l'éducation, il n'existe pas de définition claire du terme 'université' étant donné que les établissements d'enseignement sont de plus en plus diversifiés et que les différences entre les systèmes de type universitaire et non universitaires sont de moins en moins distinctes. Dans l'Ukraine indépendante, les universités publiques et privées, y compris celles dispensant d'un enseignement technique, médical, agricole et autre ont été formés et fonctionnent très bien» (*Ibid.*)²⁷⁵.

Suite à l'adhésion du processus de Bologne, je retiendrai trois autres réformes majeures qui ont marqué l'enseignement supérieur :

- 1- en 2008, la conception d'un nouveau système éducatif** par le ministre de l'éducation, Ivan Vakartchouk, en poste entre 2005 et 2009. Il prévoyait alors d'assouplir le système en ajoutant des passerelles entre les formations entre les filières secondaires techniques et l'enseignement supérieur général (voir Annexe 7.8). Or, en raison de problèmes liés au gouvernement et de la résistance des universitaires, ce projet n'a pu aboutir mais demeure encore en débat;
- 2- en 2008, un groupe de travail** s'est constitué, rassemblant des députés de

²⁷⁴ « [...] забезпечення ступеневого навчання здійснення фундаментальних наукових досліджень, високий рівень інформатизації навчального процесу діяльність університету як регіонального центру щодо поширення, нових знань та інноваційних технологій навчання міжнародна співпраця у галузі вищої освіти і підготовки студентів, магістрантів, наукових і наукових педагогічних кадрів для інших країн». Traduction de l'ukrainien.

²⁷⁵ « У рамках Міжнародних стандартів класифікації освіти немає чіткого визначення терміна 'Університет' тому, що нині водночас із урізноманітненням освітніх установ відмінності між університетськими та неуніверситетськими системами навчання стають все менш виразними. В незалежній Україні створюють та успішно функціонують державні і недержавні університети, зокрема технічного, педагогічного, медичного, аграрного та інших профілів». Traduction de l'ukrainien.

l'opposition (Parti des Régions²⁷⁶) et des spécialistes issus des plus grands établissements d'enseignement supérieur ukrainiens. Ces derniers se sont réunis dans le cadre d'un nouveau projet de loi. Le 23 septembre 2009, le Conseil des Ministres a approuvé la proposition du député Dmytro Tabatchnyk, le futur ministre de l'éducation²⁷⁷ ;

3- en 2009, la création d'un groupe d'experts, comprenant des hauts fonctionnaires du Ministère et de centres nationaux scientifiques de recherches, soutenu par la Commission européenne. Ces derniers renseignent et conseillent le Ministère de l'éducation sur les questions relatives à la modernisation de l'enseignement supérieur et veillent à la cohérence des réformes nationales au Processus de Bologne et Convention de Lisbonne²⁷⁸.

Cinq années avaient été prévues pour développer les stratégies du « Plan d'action pour la garantie de l'enseignement supérieur en Ukraine et son intégration dans la coopération européenne et internationale jusqu'en 2010 » [План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року]²⁷⁹. Deux ans après le délai annoncé par ce Plan, on remarque que les modifications et intentions énoncées par le Ministère n'ont pas toutes été réalisées (j'approfondis ce point plus bas).

Le changement politique, qui a eu lieu en 2010, poursuit l'élan réformateur en accord avec de nouvelles dispositions du gouvernement. Le nouveau ministre de l'éducation, Dmytro Tabatchnyk, désormais aux commandes du Ministère de l'éducation, a présenté la ferme conviction de faire passer sa proposition de loi formulée en 2008. Pour mener sa réforme, il a néanmoins été confronté à une forte opposition de la part d'universitaires, d'étudiants et de politiques, ce qui a retardé et remis en question l'adoption de ce projet.

²⁷⁶ Étant en 2012, le parti majoritaire.

²⁷⁷ La proposition du projet de loi est en ligne. OSVITA.UA, 20/10/2009, « Nouvelle version de la 'Loi sur l'enseignement supérieur' » [Нова редакція Закону 'Про вищу освіту'], < http://osvita.ua/vnz/high_school/5278/>, consulté le 21 novembre 2012

²⁷⁸ HERE (site du groupe national d'experts pour la réforme de l'enseignement supérieur en Ukraine) <<http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/90--here.html>>, consulté le 21 avril 2012.

²⁷⁹ Voir le texte sur le site de la BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉPUBLIQUE DE CRIMÉE <elib.crimea.edu/zakon/min612.pdf>, consulté le 1er décembre 2012.

3.2.4. De 2010 à 2012 : réformer ou ne pas réformer l'Université ?

En 2010, un important revirement politique s'est opéré suite aux élections remportées par Viktor Ianoukovytch, adversaire du président sortant, souvent présenté comme pro-russe. Cet événement ne s'est pas accompagné d'une remise en question de toutes les mesures initiées par l'ancien gouvernement. La politique éducative, par exemple, a conservé un terrain d'entente avec les institutions européennes et est demeurée en faveur de l'intégration de l'enseignement supérieur à l'espace européen. Quelque temps après son investiture, le président avait justement proclamé une série de « Mesures visant à assurer le développement prioritaire de l'éducation en Ukraine » [Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні]²⁸⁰. Ainsi, le 8 novembre 2010, un projet de révision de la Loi sur l'Enseignement Supérieur en vigueur du 17 janvier 2002 a été publié par le Ministère de l'éducation, de la science, de la jeunesse et des sports en Ukraine (désormais MESJS)²⁸¹. Ce projet de loi répondait à deux principaux objectifs :

«1) réformer le système d'enseignement supérieur 'conformément aux exigences d'une économie socialement orientée' et 2) l'adapter aux exigences de l'espace européen de l'enseignement supérieur, l'Ukraine ayant rejoint le processus de Sorbonne-Bologne en mai 2005 »²⁸².

D'après la version du projet datée du 28 novembre 2011²⁸³, les paramètres appelés à être révisés sont les suivants :

- la prise en considération par l'établissement d'une ou de plusieurs langues d'enseignement (article 5 et article 27-2) ;
- la réorganisation d'un système universitaire à 3 niveaux d'études, plus proche du découpage européen : *Molodchiy specialist* en 2-3 ans délivrés par les collèges professionnels, *Bakalavr* en 4 ans (valable aussi pour ceux qui ont eu le diplôme de *Molodchiy specialist*), *Mahistr* en 1,5-2ans. Ce qui entraîne la

²⁸⁰ VERKHOVNA RADA UKRAINY: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>>, consulté le 2 décembre 2012.

²⁸¹ En 2010, le nom de Ministère de l'Éducation et de la Science d'Ukraine (*Міністерство освіти і науки України*) a été remplacé par l'appellation Ministère de l'éducation, de la science, de la jeunesse et des sports en Ukraine dans le cadre de la réorganisation des organes du pouvoir exécutif. Voir le décret présidentiel (n°1085/2010). Voir le web-site officiel du PRÉSIDENT DE L'UKRAINE : <<http://www.president.gov.ua/documents/12584.html>>, consulté le 21 novembre 2012.

²⁸² CAMPUS FRANCE: <<http://www.ukraine.campusfrance.org/node/16467>>, consulté le 1^{er} décembre.

²⁸³ VERKHOVNA RADA UKRAINY :

< http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?pf3511=42241>, consulté le 30 novembre 2012.

suppression du diplôme de *Specialist* (équivalent pour la France au master professionnel) et d'augmenter la durée de formation pour le *Mahistr* (article 6) ;

- le renouvellement des modalités d'admission dans l'enseignement supérieur par les résultats obtenus non seulement au test unique mais aussi sur ceux obtenus dans l'enseignement secondaire et la possibilité de passer un test complémentaire à l'entrée de l'université (article 7 et article 40 à 42);
- la réorganisation des grades scientifiques et introduire l'appellation PhD au lieu de *Kandidat Naouk* et diminuer le terme pour l'obtention de ce niveau de 3 ans à 4 ans et de 3 ans pour le titre de *Doctor Naouk* (article 8);
- la réduction du nombre de spécialités (article 12) ;
- le renforcement de la participation des étudiants aux décisions de l'établissement, présence d'au moins 10% de représentants étudiants dans les conseils pédagogiques (article 17-27, article 33-1).
- supprimer les rangs d'accréditations de I à IV pour ne conserver que quatre catégories d'établissements : universités classiques et professionnelles ; les académies ; les collèges ; collèges professionnels. Ils se distinguent par les spécialités et niveaux d'études (article 23) ;
- les établissements nationaux (universités d'Etat ou académies) sont placés directement sous la tutelle du Cabinet des Ministres (article 24) ;
- la diminution du nombre d'établissements à une centaine en n'attribuant plus automatiquement de licence pour les établissements privés et en ne conservant que 350 structures de niveau d'accréditation III et IV. Cela signifie que ne pourront prétendre au statut d'université, les universités classiques d'au minimum de 6000 étudiants en régime assidu et où seront proposés 8 domaines d'enseignement et 8 domaines de recherche ; les universités professionnelles avec 4000 étudiants, 4 domaines d'enseignement et 3 domaines de recherche ; les académies avec 2000 étudiants, 1 ou 2 domaines d'enseignement et 1 domaine de recherche ; les collèges avec pas moins de 1000 étudiants et assurant la formation jusqu'au *Bakalavr*, et collèges professionnels avec au minimum 500 étudiants et préparant au *Molodchii Specialist* , soit un seul diplôme de premier cycle (article 26);
- la diminution de la responsabilité du Ministère et l'augmentation de l'autonomie des établissements. Il s'agit d'inciter les établissements à disposer d'un compte pour réguler leur propre budget (articles 27, 65, 66), etc.

Nombre d'observateurs sont en désaccord avec ce projet et ont témoigné leur inquiétude²⁸⁴. Selon eux, cette loi s'avère tendancieuse pour les motifs suivants :

- elle est substantiellement fondée sur des critères quantitatifs,
- elle n'indique pas de projet bien structuré, beaucoup de questions restent en suspens ou ne sont pas justifiées,
- elle contredit de nombreux principes de la Constitution.

Les remarques majeures qui ont été formulées par les pourfendeurs de cette loi portent globalement sur :

- le flou sur la terminologie employée et de la durée mal définie de certaines formations ;
- l'absence de programmes doctoraux structurés ;
- la répartition des tâches revenant tantôt au MESJS tantôt au Cabinet des Ministres (comme la gestion des universités nationales ou académies) ;
- la réduction de la « commande de l'État » à 40% pour tous les établissements – c'est-à-dire que seulement 40% des nouveaux entrants à l'université bénéficieront de l'aide de l'Etat. Cela va de pair avec l'autonomisation des universités et la réduction du nombre d'établissements ;
- le renforcement de la compétitivité (pour l'obtention des bourses) impliquant d'enfreindre le principe de l'égalité des chances ;
- les modalités d'admission à l'Université ne suppriment pas le concours d'entrée dans les établissements, ce qui ne changerait pas beaucoup des pratiques actuelles et remettrait en cause l'utilité du Test national unique, conçu pour limiter notamment la corruption à l'Université.

Cette proposition n'a bien sûr pas non plus été accueillie favorablement par les partis politiques de l'opposition au gouvernement qui, eux, reprochent à cette loi de ne pas prendre en compte les acteurs principaux du processus d'enseignement : les enseignants. Pour contredire ce projet, l'opposition s'est chargée de mettre au

²⁸⁴ La synthèse des remarques se base sur la « Conclusion sur la loi de l'enseignement supérieur » par le Comité d'experts scientifiques, des interviews de spécialistes et chercheurs de différents domaines dans DZERKALO TYZHNIYA, 16/09/2011, « L'affreux secret sur la commande de l'Etat » [Страшенна таємниця держзамовлення], <http://dt.ua/EDUCATION/strashenna_taymnitsya_derzhzamovlennya-87981.html?print> ainsi que le résumé présenté (en français) par CAMPUS FRANCE, <<http://www.ukraine.campusfrance.org/node/16467>>. Consultés le 2 décembre 2012.

point un programme pour l'enseignement supérieur, dans lequel, par exemple, il est question de la valorisation des salaires des enseignants et de leur indexation en fonction du salaire moyen dans le secteur industriel²⁸⁵.

Le débat qui a lieu sur l'enseignement supérieur montre bien l'importance de la réforme. En effet, nous verrons que l'Université cumule de nombreux problèmes qui entravent l'efficacité et la durabilité de ses actions (*cf. supra*). D'après ces arguments et les difficultés rencontrées par l'Université après l'Indépendance, une réforme paraît nécessaire, mais comment les autorités doivent-elles s'y prendre ? Sur quoi doivent-elles amender ? Je ne donnerai pas la réponse à cette question car cela n'est nullement de mon ressort. Je souhaite, néanmoins, élaborer maintenant une synthèse des remarques mobilisées et des faits commis pour pouvoir poser un regard critique sur quelques aspects et anticiper les retombées sur la formation en langues.

3.3. L'Université des années 2000

L'enseignement supérieur ukrainien a été au cœur des réformes au cours des années 2000. Son intégration au sein du cercle de Bologne a été décisive. Il s'agit ici de passer en revue le fonctionnement et quelques caractéristiques de l'enseignement supérieur en Ukraine.

3.3.1. Des effectifs élevés

En 2011/2012, le nombre d'étudiants s'établissait à 2,3 millions²⁸⁶ pour une population totale de 44 854 065 habitants (soit 5% de la population)²⁸⁷. Ce nombre

²⁸⁵ OSVITA.UA, 03/10/2012, « L'opposition présente son projet de réforme éducative » [«*Опозиція презентувала свої освітні ініціативи*»], <<http://osvita.ua/school/news/31391/>>, consulté le 22 novembre 2012. Voir aussi le programme du parti « Front Zmin » (« Le Front des changements ») d'Arsenyi Yatseniouk (ex-ministre des affaires étrangères en 2007), <<http://frontzmin.ua/ua/osvita-oo.html>>, consulté le 30 novembre 2012.

²⁸⁶ MESJS <<http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/>>, consulté le 27 novembre 2012. Chiffres comprenant les étudiants étrangers venus d'Asie, d'Afrique et du reste de l'Europe. En France, pays un peu moins que l'Ukraine, on comptait en 2009 le même effectif d'étudiants. MESR <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54957/les-chiffres-cles-2010-de-l-enseignement-superieur.html>>, consulté le 11 janvier 2013.

²⁸⁷ CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA), <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/up.html>>, consulté le 27 novembre 2012. En comparaison avec la France par exemple, la population étudiante ne représente que 3,5% de la population totale, selon les chiffres de l'INSEE.

considérable d'étudiants s'explique à la fois par la place accordée en Ukraine aux diplômes – c'est-à-dire que le diplôme compte parfois plus que la compétence acquise – mais également par le développement du système d'études à distance et de cours du soir (près de la moitié de la population étudiante)²⁸⁸.

De plus, la multiplication des établissements privés a accru la concurrence entre les établissements en amenant les étudiants à faire le choix de s'inscrire dans ce types d'établissements, non pas parce qu'ils dispensent d'un enseignement de qualité mais parce qu'ils seraient moins sélectifs à l'entrée qu'un établissement public²⁸⁹. L'Ukraine représente par ailleurs l'un des pays d'Europe au plus fort taux de personnes diplômées de l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur public est aussi souvent choisi par les futurs étudiants [« *abitourienty* », *абітурієнту*] en fonction du critère financier avantageux qu'il représente. En effet, ces établissements exonèrent les frais d'inscription de près d'un million d'étudiants et offrent annuellement à 700 000 étudiants des bourses au mérite²⁹⁰ (*cf. infra*). Ainsi chaque année, près des trois quarts des étudiants ukrainiens bénéficient d'une aide du gouvernement, celle-ci n'étant pas suffisante pour vivre²⁹¹, comme le signale le graphique suivant.

²⁸⁸ CAMPUS FRANCE <<http://www.ukraine.campusfrance.org/node/16467>>, consulté le 19 août 2012.

²⁸⁹ Voir entretien avec les étudiants d'une université privée [E.C₁.Et.V₁ ; U₃ - répliques : 380-442].

²⁹⁰ « Le montant des bourses allouées aux étudiants a également été revu à la hausse pour s'établir à 530 UAH par mois (40 euros) en 2009 et 520 (47 euros) en 2011 » (AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE, 2011 : 2).

²⁹¹ Depuis le 1^{er} septembre 2012, les bourses allouées du gouvernement ont été augmentées de 530 à 73 euros pour les étudiants en *Master*, *Specialist* et *Bakalavr* (Résolution du 13 juin 2012, n°526). PORTAIL DU GOUVERNEMENT, 07/08/2012, « Augmentation des bourses étudiantes depuis le début de l'année » [« Підвищені стипендії студенти отримають з нового навчального року »], < <http://www.kmu.gov.ua/control/uk>>, consulté le 1/12/2012.

Pour les aspirants (equiv. Doctorants) les bourses sont élevées à environ 100 euros. UNIAN OSVITA, 16/11/2010, « Le projet de loi sur l'enseignement supérieur : un piège bureaucratique » [[Законопроект про вищу освіту: бюрократичний капкан](#)], <education.unian.net/ukr/detail/189490>, consulté le 3 décembre 2012.

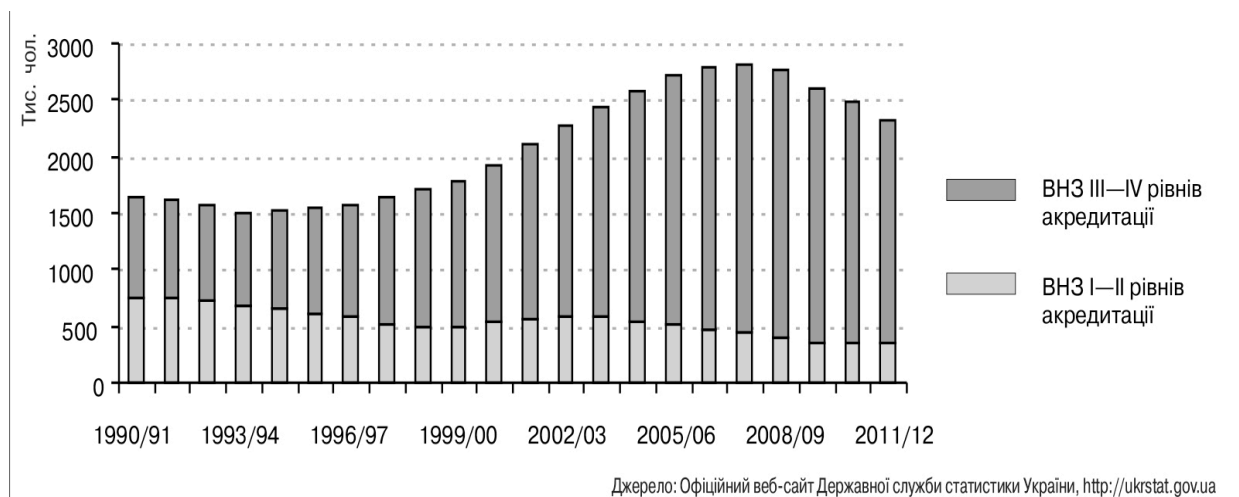


Figure 36 Effectif des étudiants (en milliers) dans l'enseignement supérieur de 1990 à 2012. En gris foncé : établissements d'accréditation III-IV ; en gris clair : établissements d'accréditation I-II.

Concernant le contingent enseignant dans l'enseignement supérieur représente en 2011/2012, 197 900 enseignants et enseignants-chercheurs répartis dans les différents établissements. Les sources officielles ont recensé au total 198000 enseignants répartis dans les différentes structures²⁹²: 37 200 enseignants pour les établissements de niveaux d'accréditation I et II ; 160 800 enseignants et enseignants-chercheurs pour les établissements de niveaux d'accréditation III et IV (*cf. supra*). Parmi eux, 68 700 *Kandidat Naouk* (« docteur du 1^{er} niveau »²⁹³), 13 500 *Doktor Naouk* (« docteur du 2^e niveau »), 45 900 *Dotsent* (maître de conférence) et 12 300 ayant le titre de Professeur²⁹⁴. Sur l'ensemble des enseignants, 71 700 ont un de ces grades scientifiques, le reste étant des enseignants contractuels (*cf. supra*).

Ces données chiffrées permettent d'établir une vue d'ensemble de la proportion des enseignants et étudiants qui fréquentent les établissements. Incontestablement, l'Université attire toujours les étudiants. Mais en fonction des réformes annoncées, est-il envisageable de réduire le nombre d'établissements ?

²⁹² Pour avoir un point de comparaison, en 2009-2010, en France, il y avait 93 009 enseignants en fonction dans l'enseignement supérieur.

MESR : <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22654/demographie-des-enseignants-de-l-enseignement-superieur.html>>, consulté le 11 janvier 2013. En 2011, il y avait 73 universités « autonomes » d'après MESR :

<<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52440/75-universites-autonomes-1er-janvier-2011.html>>, consulté le 11 janvier 2013.

²⁹³ Terminologie que je propose afin de distinguer ces niveaux, car il n'y a pas d'équivalent en français, la notion de post-doctorat par exemple, en Ukraine n'existe pas.

²⁹⁴ MESJS, <<http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/>>, consulté le 30 novembre 2012.

3.3.2. Diversité des établissements

Depuis 1934, l'accréditation régule et organise l'enseignement supérieur (ZAJDA, 1980 : 101). L'accréditation est renouvelée tous les cinq ans. Elle dépend du statut et des niveaux d'études de l'établissement après inspection et expertise par le MESJS, plus particulièrement par la Commission Nationale d'Accréditation [Державна Акредитаційна Комісія] ou DAK (KREMEN NIKOLAYENKO, STEPKO & alii, 2005: 150, LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.24). Néanmoins, d'aucuns démentent l'efficacité de ce système d'accréditation :

« L'accréditation a souvent été employée comme un instrument de contrôle public sur l'enseignement supérieur. Le processus d'accréditation a été employé comme un levier légal pour 'balayer' les établissements d'enseignement supérieur de mauvaise qualité ainsi que ceux qui ne se conformaient pas aux normes traditionnelles. [...] L'existence de standards corrects et objectifs dans l'accréditation est essentielle pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement. Il y a beaucoup de catégories ou types de qualités qui constituent la richesse d'un système d'enseignement supérieur. L'emploi de procédures d'accréditation en tant qu'instrument censé maintenir un standard unique (de type 'taille unique') affecte négativement le but et les objectifs du Processus de Bologne» (FRIED & al., 2006 : 9).

Près de 900 établissements supérieurs²⁹⁵ sont répartis sur quatre niveaux d'accréditations : le premier et le deuxième correspondent aux établissements à vocation professionnelle et technique; le troisième et quatrième niveau préparent le master et le doctorat (les universités, académies, instituts, conservatoires et tout établissement à vocation scientifique). Les lycées professionnels et techniques²⁹⁶ délivrent les diplômes de « Jeune Spécialiste » [молодший спеціаліст]. Ils sont également compris dans les premières catégories. C'est d'ailleurs à cette condition que les apprenants de ces structures disposent de la possibilité de poursuivre leurs études dans un établissement d'accréditation III-IV (*cf. infra*) et de recevoir le diplôme de licence « Bakalavr ».

Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur en Ukraine recouvrent l'enseignement général, technique et scientifique. Les lycées professionnels ou techniques d'accréditation I et II amènent à un enseignement supérieur « inachevé »

²⁹⁵ En 2000, on répertorie 979 établissements supérieurs soit 315 selon l'accréditation des niveaux III et IV dont 223 sont publics et 92 relèvent d'autres formes juridiques (KREMEN, NIKOLAYENKO, STEPKO, alii, 2005 : 138 ; KREMEN (dir), 2004 : 99).

²⁹⁶ Ils sont proches des *colleges* (en anglais), accrédités au niveau I-II. Ils offrent des formations spécialisées dans les domaines techniques, sciences humaines, médecine, etc.

[незакінчена вища освіта] mais permettent aux étudiants d'intégrer directement la troisième année dans un des établissements supérieurs d'accréditation III ou IV. Le tableau ci-dessous nous permet de visualiser les niveaux d'accréditations des établissements et renseigne sur le nombre des établissements accrédités.

Niveaux d'accréditations	Types établissements supérieurs	Nombre
III-IV	Académies- <i>Академії</i>	66
III-IV	Universités – <i>Університети</i>	197
III-IV	Instituts- <i>Інститути</i>	102
III-IV	Conservatoires- <i>Консерваторії</i>	1
I-II	Établissements d'enseignement professionnel (à partir de la 9 ^e ou de la 11 ^e classes) - <i>коледжі</i>	238
I-II	Établissements d'enseignement professionnel (à partir de la 11 ^e classe) - <i>технікуми</i>	120
I-II	Établissements d'enseignement professionnel initial (à partir de la 11 ^e classe) - <i>училищі</i>	122
Total du nombre d'établissements supérieurs.....		846

Tableau 17. Statistiques sur les établissements d'enseignement supérieur en 2012²⁹⁷

Un critère est important à prendre en compte pour comprendre cette évolution, à savoir la privatisation de l'enseignement. En 2000, le nombre d'établissements a été multiplié par 2,4 par rapport à 1995 (KREMEN, *alii* : 2005 : 16).

L'autre caractéristique réside dans la personne juridique des établissements. Ce statut permet de déterminer les fonctions, les spécialités et diplômes de tel ou tel établissement.

²⁹⁷ Tableau composé à partir de diverses sources (KREMEN, 2008 ; LOI SUR L'EDUCATION, 1991 ; VINOKUR, 2001) et MESJS <<http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/>>, consulté le 27 novembre 2012. Traduction de l'ukrainien

Statut juridique	Financements et mode de gestion	Quantité
Établissements supérieurs d'Etat - державні	gestion par l'Etat, autonomie relative	440
Établissements supérieurs « communautaires » ou publics - комунальні	gestion et subventions par les services éducatifs locaux	221
Etablissements supérieurs privés - приватні, недержавні	autofinancement de façon autonome par les personnes de droit privé	185
Total du nombre d'établissements.....		846

Tableau 18. Statuts et financements des établissements supérieurs en 2012²⁹⁸

Tous ces tableaux distinguent les instituts, des académies, des universités d'État. Ces dernières sont d'ailleurs les plus répandues et proposent un enseignement fondamental ou professionnel selon leurs spécialités. Soulignons aussi que la plupart des instituts pédagogiques ont fusionné à la période soviétique avec les universités d'État. En revanche, les académies (qui possèdent le plus haut niveau d'accréditation) ont, elles, un statut à part car elles sont plus autonomes dans leur gestion budgétaire que les universités d'État. Parmi les 24 universités dites classiques (SHPARGALYUK, 2011 : 90) dont il a déjà été question plus haut (chapitre 4-1.4.2), seize ont le statut d'académie²⁹⁹.

Depuis 2001, le nombre d'établissements n'a eu de cesse d'augmenter. En 2005, le nombre franchissait même le millier (TEMPUS, 2009 : 1). Une des principales raisons qui peut expliquer cette situation est l'accroissement des établissements privés, apparus sur le marché éducatifs dès les années 90, et la décentralisation (KREMEN, 2005 : 18).

Comme je l'ai évoqué plus haut, la tâche de l'actuel gouvernement est de mettre fin à l'accroissement du nombre d'établissements en effectuant des

²⁹⁸ MESJS : <<http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/>>, consulté le 27 novembre 2012. Traduction de l'ukrainien.

²⁹⁹ CAMPUS FRANCE

<http://ukraine-campusfrance.org/fr/campusfrance_en_ukraine/enseignement_superieur_en_ukraine/>, consulté le 15/04/2010.

regroupements en pôles universitaires stratégiques³⁰⁰. Cette idée avait déjà été lancée par le gouvernement de Louchtchenko, l'ancien président. On s'aperçoit d'une diminution effective d'une centaine d'établissements entre 2005 et 2011³⁰¹, soit de 951 à 846 établissements. Au regard de la situation, une question se pose : cette réforme que l'on peut qualifier de quantitative ira-t-elle au profit de la qualité de l'éducation ? On peut ainsi supposer que tout dépendra de l'évolution de la politique éducative en Ukraine et de l'assouplissement des contraintes auxquelles se confronte quotidiennement l'institution universitaire (*cf. supra*). Au vu du nombre d'établissements, des traditions académiques bien ancrées, de la complexité bureaucratique, des conditions socio-économiques et politiques, la mise en œuvre du processus en faveur de la qualité prendra certainement du temps. La qualité reste à définir entre les décideurs et les enseignants. Malheureusement, l'implication de ces derniers reste souvent confinée au second plan. C'est là, à mon avis, que le bât blesse car l'enseignement supérieur ukrainien se trouve asservi par une centralisation exacerbée et par les décisions de la Haute Commission d'attestation [Вища атестаційна комісія] (ou communément désigné VAK), ignorant ainsi les propositions des principaux intéressés.

3.3.3. Déséquilibre et verticalité du pouvoir des acteurs de l'enseignement supérieur

« L'existence de toute hiérarchie et de tout un rituel (chef d'établissement, inspecteurs de toutes catégories, examens de fin d'année...) favorisait cette attitude de soumission, imitation et répétition » (MIALARET, 2005 [1976] : 56).

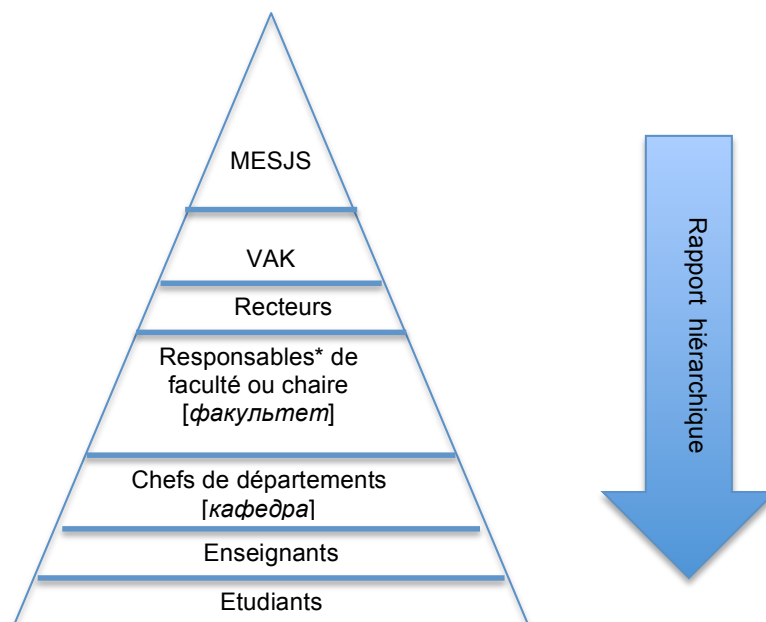
Le système universitaire ukrainien se caractérise essentiellement par sa verticalité et sa centralisation qui laissant finalement peu d'espace de décision aux enseignants. Cette pyramide du pouvoir, que l'on peut dessiner comme suit, relève visiblement du passé soviétique où le respect de la hiérarchie était exhorté (*cf. supra*).

³⁰⁰ On pourrait y voir ici une similitude avec les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) en France, créés en 2006.

MESR : <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20724/les-poles-de-recherche-et-d-enseignement-superieur-pres.html#creation-role-pres>>, consulté le 24 juin 2012.

³⁰¹ Comité NATIONAL de statistiqueS d'Ukraine

<http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2011/gdn/Zarp_ek_p/zpp2011_u.htm>, consulté le 1^{er} décembre 2012



* Les responsables de chaires sont appelés doyen [« dekan », « декан »]

Figure 37 Pyramide de la hiérarchie universitaire

Lors de mes séjours en Ukraine, certains enseignants m'ont confié *off-record* la pression entretenue sur eux par les responsables et de leur sentiment d'insécurité par rapport à leur fonction et à leurs compétences³⁰². Or, si le rapport hiérarchique venait à se modifier, c'est-à-dire si cette pyramide devenait un cercle, il me semble que l'écoute réciproque des problèmes contribuerait à la valorisation de la profession d'enseignant, du moins cela permettrait peut-être une amélioration des conditions de travail. Cela résoudrait aussi probablement certains problèmes superflus. Mais pour l'heure, la verticale du pouvoir est réelle et bien maintenue.

Le fonctionnement global de l'enseignement supérieur ukrainien repose sur la responsabilisation de deux catégories d'acteurs attachés à différentes structures : d'une part, les acteurs internes à l'organisation de l'enseignement supérieur représenté institutionnellement par le MESJS et des établissements ; d'autre part, les acteurs externes participant indirectement à la mise en place des projets et exerçant une influence importante dans les prises de décision susceptibles d'appartenir à d'autres ministères, entreprises, partenaires universitaires étrangers, etc.

³⁰² Un entretien a dû être interrompu car une enseignante a surgi inopinément, en larmes, à la suite d'une entrevue avec un responsable de département (voir la fin de [E.Ind₅.P.F; V₂; U₂]).

- *Structures internes (1) : les instances décisionnelles de l'enseignement supérieur*

Le MESJS est chargé de toutes les questions relatives à l'éducation. L'organigramme ci-dessous nous renseigne sur sa fonction au sein du gouvernement. Comme on peut l'observer, il est relié à de nombreux organismes clés dans l'organisation sociale.

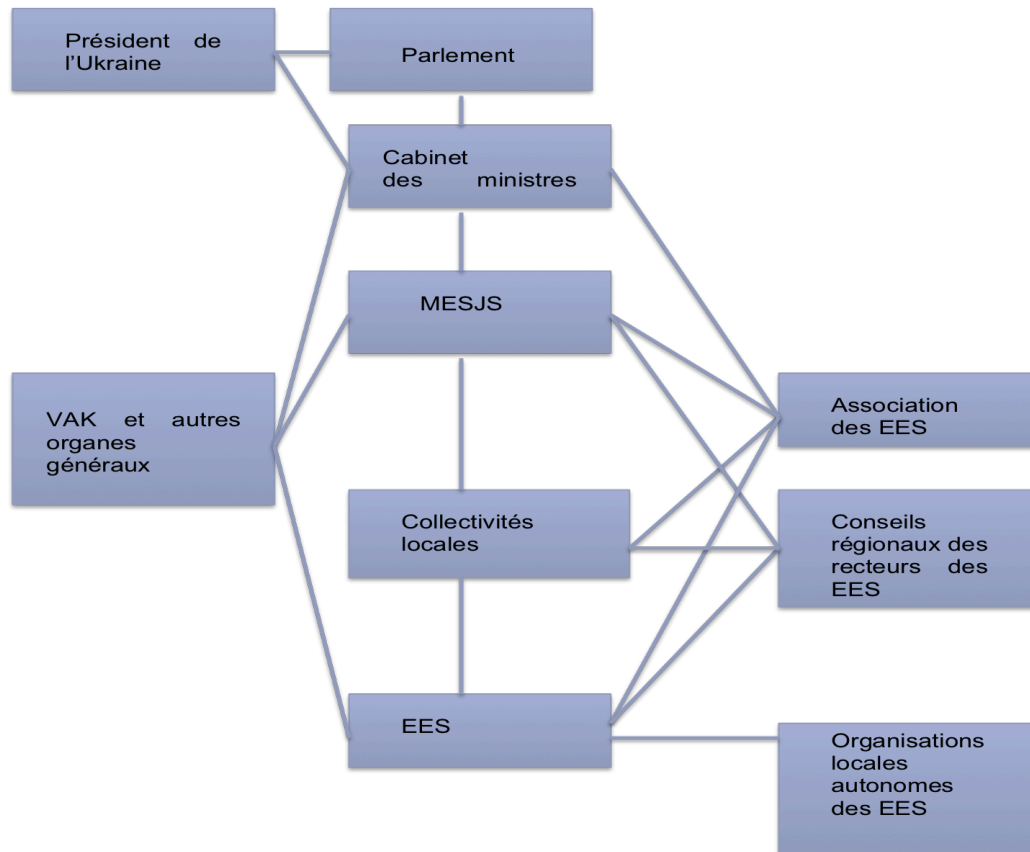


Figure 38 Organisation et gestion de l'enseignement supérieur ukrainien. (KREMEN, *alii*, 2005 : 131. Traduction de l'ukrainien)

Le rôle principal du MESJS est de concevoir les politiques éducatives et de veiller à leur mise en œuvre dans les établissements scolaires et universitaires en collaborant avec des comités d'experts composés d'universitaires. Certaines tâches relèvent directement de la décision du MESJS, d'autres sont soumises à l'examen du Cabinet des Ministres, telle que la création, la réorganisation ou la suppression d'un établissement d'enseignement supérieur (désormais EES) de III ou IV niveau d'accréditation (LOI SUR ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.27).

Comme il a été évoqué plus haut, le MESJS travaille aussi en étroite collaboration la VAK créée en 1992 (KREMEN, 2008 : 97). Cette Haute Commission d'Attestation est un organisme exécutif qui met en application les politiques

éducatives. Toutes les propositions de la part des EES passent par le contrôle de la VAK qui les avalise ou non. Composée par un réseau d'experts universitaires, la VAK accomplit diverses missions telles que la garantie du développement de la recherche, la délivrance des diplômes aux étudiants et des accréditations aux établissements, le recrutement des cadres scientifiques, etc. (KREMEN, 2005 : 122-131, LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.19). La VAK collabore également avec des agences éducatives agréées par le MESJS dont la fonction consiste à élaborer des prévisions, des analyses sur l'activité de l'enseignement supérieur, etc. (LOI SUR ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.18). En plus de ces agences, la VAK s'appuie sur plusieurs associations telles que l'Union des recteurs d'universités [Спілька ректорів вузів]³⁰³. Elle n'apparaît pas sur le schéma suivant, mais elle est une composante influente dont l'objectif est de défendre les intérêts des établissements d'enseignement supérieur, d'améliorer le système universitaire et de réfléchir aux meilleures façons de mettre en oeuvre les politiques éducatives (KREMEN, *alii*, 2005: 239-241).

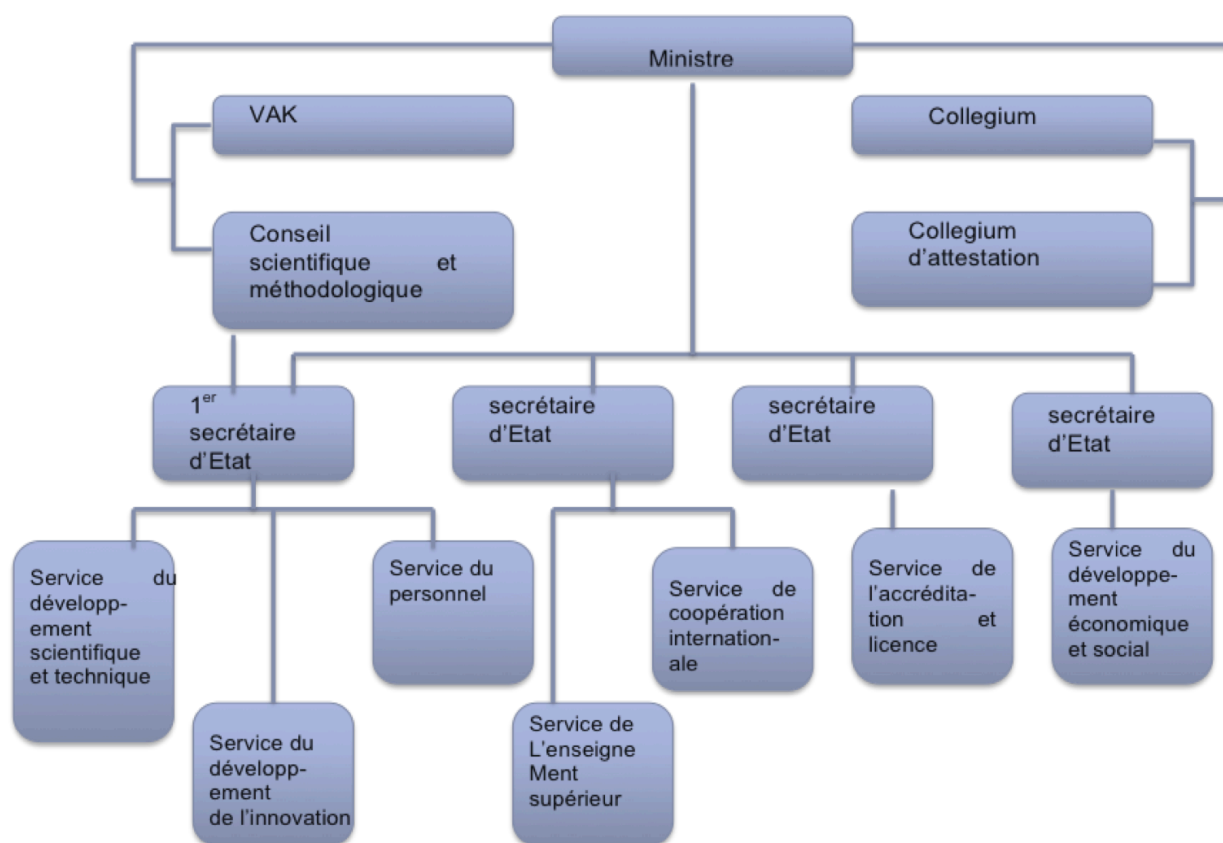


Figure 39 Organigramme du MESJS pour la partie de l'enseignement supérieur (KREMEN, *alii*, 2005 : 259.

³⁰³ Voir aussi les statuts de L'UNION DES RECTEURS D'UNIVERSITES
<<http://www.vnz.univ.kiev.ua/>>, consulté le 13 janvier 2013.

L'efficacité et le rôle de la VAK sont parfois mis en doute par certains spécialistes. Ces derniers dénoncent notamment son intrusion dans la gestion des établissements. Comme l'explique Per Nyborg (2004 :39-40), le secrétaire général de la commission du processus de Bologne en 2004, la VAK occulterait, d'une certaine manière, les difficultés de la valorisation des établissements en Ukraine en leur laissant un faible contrôle.

« Les politiques éducatives comprennent également une liste des tendances de l'enseignement supérieur et de spécialités. À l'heure actuelle cette liste comprend 76 filières et 584 spécialités, ce qui n'est pas sans incidences pour la reconnaissance des diplômes étrangers. Cependant, comme l'Ukraine a ratifié la Convention de Lisbonne en 2000, la reconnaissance d'un diplôme étranger est censée être possible, même si le diplôme ne correspond pas exactement à une des 584 spécialités. En ce qui concerne le système de cycles d'études, il semble que le marché du travail ait une certaine réticence à embaucher des étudiants n'ayant que le niveau de *Bakalavr*. Cela peut être dû à l'absence d'une compréhension claire de la corrélation entre les diplômes de *Bakalvr*, *Specialist* et *Master*, et entre le master et le doctorat. Deux systèmes de diplômes parallèles ne peuvent pas être une solution permanente. Le Communiqué de Berlin a permis la mise en place du doctorat comme troisième niveau, quelques réflexions ultérieures devraient probablement conduire à la révision du système à deux niveaux du doctorat en Ukraine et dans d'autres pays »³⁰⁴.

En 2011, dans le cadre de la réorganisation des structures de l'État (*cf. supra*), la VAK a été supprimée pour permettre d'assouplir les procédures internes³⁰⁵. Désormais toutes les tâches sont traitées directement par le MESJS et réparties dans les différents départements qui le composent.

Une autre structure partage les fonctions de gestion et perspectives de l'éducation : le Conseil collégial (ou *Collegium* comme l'indique le schéma précédent). Subordonné au MESJS, ce Conseil collégial d'attestation coordonne, évalue les

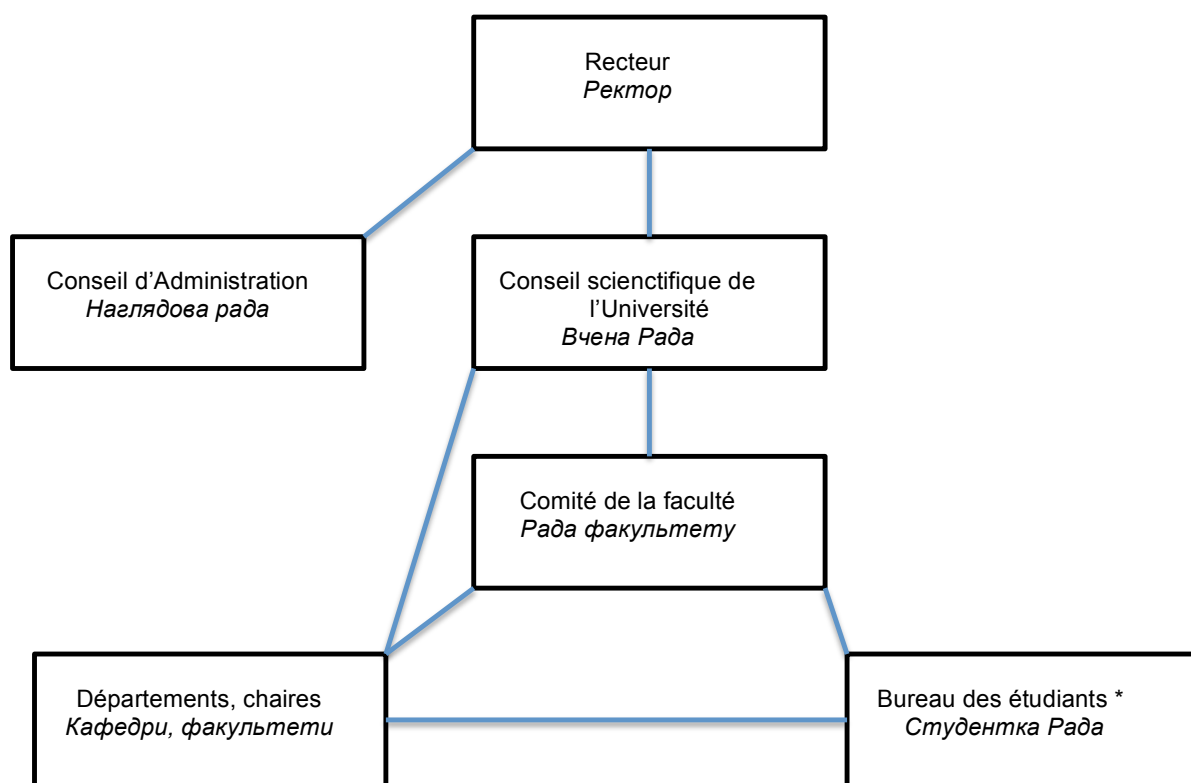
³⁰⁴ « *State standards also include a list of higher education trends and specialties. At present this list includes 76 trends and 584 specialties. This may have consequences for the recognition of foreign degrees. However, as Ukraine ratified the Lisbon Convention in 2000, recognition of a foreign degree should be possible, even if it does not directly correspond to one of the 584 specialties. With regard to the degree system, there seems to be some reluctance at the labour market to accept the Bachelor's degree. This may be related to the lack of a clear understanding of the correlation between the degrees of Bachelor, Specialist and Master, and between a Master and a postgraduate student working on a thesis. Two parallel degree systems can not be a permanent solution. As the Berlin Communiqué has introduced the doctoral degree as a third level, some reflections should probably be made on the two-tier system of doctoral degrees in Ukraine and in some other countries* ». Traduction de l'anglais.

³⁰⁵ Il m'a paru important de signaler les fonctions de cet organisme car en 2010 lorsque que j'ai effectué mon enquête, les établissements étaient alors soumis aux règles imposées par la VAK. C'est notamment à la VAK qu'ont été validés les modifications du programme de formation pour le français (partie III).

activités le personnel scientifique des EES et attribue les grades scientifiques à la différence du Conseil scientifique et méthodologique, déclinées en commissions, organe consultatif, qui a pour fonction de veiller à la réalisation de l'organisation disciplinaire, etc., c'est-à-dire à l'ensemble des procédures liées à la politique scientifique des établissements (KREMEN, *alii*, 2005 : 260-262).

- *Structures internes (2) : l'administration universitaire*

Le recteur dirige l'établissement d'enseignement supérieur, ses décisions sont prises sur avis du Conseil scientifique [Вчена Рада] qui se compose des vices-recteurs, des représentants d'UFR et des départements qui lui soumettent leurs propositions concernant le budget, les programmes et les cursus, le recrutement des professeurs et l'attribution des habilitations, entre autres. Le Conseil d'administration aide à l'application des politiques éducatives au sein de l'établissement ainsi qu'à la gestion administrative de l'ensemble de l'établissement (LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.33-35). Le bureau des étudiants assure et défend les devoirs et les droits des étudiants (*Op.cit.*, art.38).



*A l'échelle nationale, est constitué un Conseil des étudiants [Всеукраїнська студентська рада] qui agit en tant que membre consultatif (LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, 2002 :VI, art. 38)

Figure 40 Organigramme des universités ukrainiennes

D'après la Loi sur l'Enseignement supérieur, au sein des EES la gouvernance doit

être instaurée sur une base démocratique et autonome avec l'élection d'un Comité de la faculté [*Рада факультету*] constitué d'enseignants et d'étudiants. Des réunions ont lieu tous les mois pendant lesquelles les membres du comité discutent des problèmes liés à l'enseignement et organisent la mise en place de conférences où les étudiants présentent leurs travaux de recherches avec l'aide du Comité étudiant [*Студентська Рада*]. Le recteur intervient en dernier lieu pour avaliser ou non les décisions prises.

- *Acteurs externes : les partenaires internationaux*

La chute de l'URSS a engendré un accroissement des échanges entre les pays, les institutions et les individus. La participation à des coopérations, des convention, des programmes, etc. s'est donc intensifiée (LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art. 66-68; KREMEN, *alii*, 2005 : 73- 74 et 202-213). La ratification de l'Ukraine au processus de Bologne en 2005 et son entrée dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur a surtout contribué à renforcer les liens avec les pays membres de l'Union européenne³⁰⁶.

Autres partenaires importants, les universités nord-américaines. Les diasporas ukrainiennes établies aux États-Unis et Canada effectuent de nombreux investissements matériels par le transfert de fonds privés provenant de la Fondation Soros ou des chaires de langue ukrainienne (Toronto, Harvard, etc.) (KREMEN, *alii*, 2005 : 211). Les deux universités qui ont servi à l'enquête en ont particulièrement bénéficié (la bibliothèque de l'une d'entre elles a été construite grâce à la mobilisation de fonds canadiens et américains).

3.3.4. Formation et recherche

L'enseignement supérieur ukrainien se décline en plusieurs formations et spécialités. La formation initiale (*вища освіта*) s'articule sur trois niveaux :

- la formation « minimale » (*неповна вища освіта*) : niveau *Molodchyi specialist* soit 3 ans après l'enseignement secondaire,

³⁰⁶ D'autres accords contribuent au dialogue entre les pays de l'UE et l'Ukraine : Accord de partenariat et de coopération en 1998, Accord d'association lancé au Sommet de Paris en 2008. UNION EUROPÉENNE-ACTION EXTÉRIEURE : <http://eeas.europa.eu/ukraine/index_fr.htm>, consulté le 10 janvier 2013.

- la formation «de base» (*базова вища освіта*): niveau *Bakalavr* ou 4 années après l'enseignement secondaire,
- la formation « complète» (*повна вища освіта*): niveau *Mahistr* ou 5 années après l'enseignement secondaire (LOI SUR ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.6).

Selon sa situation, un régime d'études est conçu pour l'étudiant :

- régime assidu [*денна, очна форма навчання*],
- régime dispensé ou par correspondance [*заочна, дистанційна форма навчання*],
- cours du soir [*вечірня форма навчання*],
- externat [*екстернатна форма навчання*].

Dans le schéma ci-dessous (Figure 29), différentes couleurs permettent d'identifier les différentes étapes du parcours de scolarisation et universitaire:

- le blanc pointillé désigne l'enseignement pré-scolaire,
- l'encadré gris pointillé unit les degrés de l'enseignement scolaire : l'enseignement primaire et secondaire,
- le bleu, l'orange et le pourpre indique l'enseignement supérieur : l'orange identifie le parcours technique, professionnel ou spécialisé qui est proposé dès l'école secondaire en 9^{ème} classe (les élèves ont 14-15ans) ; le bleu turquoise distingue les parcours professionnel et recherches pouvant comprendre la licence et le master, excepté pour quelques formations où le master est le seul diplôme universitaire à atteindre (les ingénieurs, médecins, architectes etc.) ;
- le pourpre indique les niveaux du doctorat.

Les flèches montrent les modalités d'évaluation nécessaires pour passer d'un niveau à un autre. Le certificat « C » est délivré par les établissements secondaires afin de permettre aux élèves d'entrer au lycée. L'attestation appelée attestation unique ou Test indépendant « A » [*« nezalezhna atestatsia » - « незалежна атестація »*] est obligatoire à la sortie de l'enseignement secondaire. Les diplômes « D » sont délivrés seulement par les établissements supérieurs.

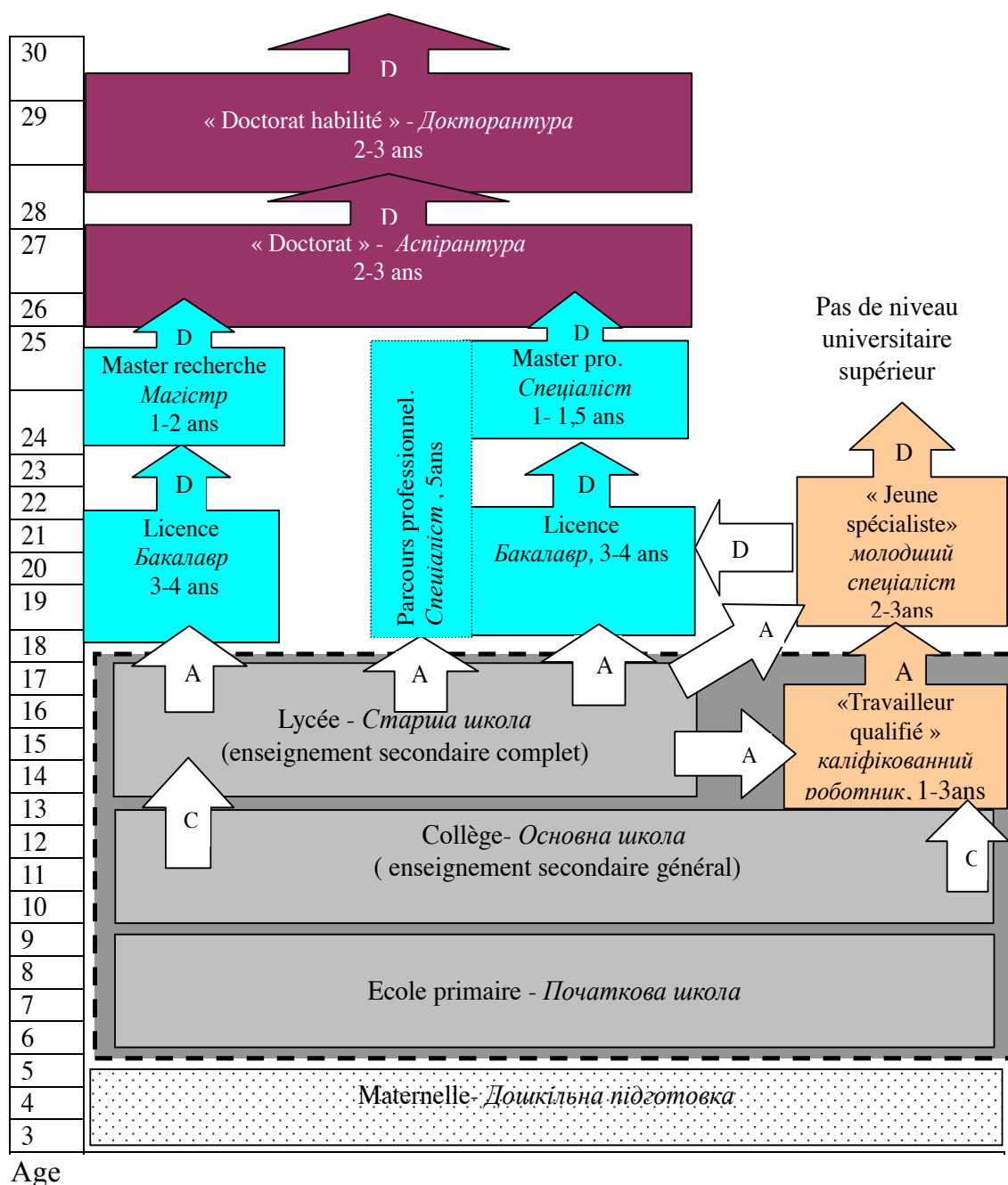


Figure 41 Schéma du système universitaire ukrainien (KREMEN, NIKOLAYENKO & STEPKO, 2005 : 82. Traduction de l'ukrainien)

Trois cycles d'études se détachent du système de formation. Le tableau ci-après présente les deux premiers cycles. Le troisième, qui correspond à la recherche, est exposé un peu plus bas.

Années d'études	Niveau d'accréditation de l'établissement	Niveau de qualification	Diplôme ?
1er et 2 ^{ème} années	1 et 2 (types de centres d'apprentissage professionnels et techniques : <i>collèges, outchiliché, tekhnikoum</i> (cf.infra))	Etudiant qualifié <i>кваліфікований робітник</i>	Aucun
3ème année		Jeune spécialiste <i>молодший спеціаліст</i>	Aucun
4ème année <i>Cycle 1</i>	3 et 4 (universités, académies, instituts...)	Bachelor <i>бакалавр</i>	Bakalavr <i>Бакалавр</i>
5ème année <i>Cycle 2</i>		Spécialiste, Masterant <i>спеціаліст, магістр</i>	Specialist, Mahistr (magistère) <i>Спеціаліст, Магістр</i>

Tableau 19 Premier et deuxième cycles d'études

Un cloisonnement est distinct entre le domaine de la recherche et professionnel. En effet, il n'y a pas dérogation possible pour l'étudiant souhaitant changer d'orientation (recherche vers professionnel ou inversement). Cela semble être dû aux démarches lourdes concernant la validation des acquis. Les étudiants qui veulent choisir une autre spécialité doivent se réinscrire après avoir obtenu leur diplôme de cinquième année (*Mahistr* ou *Specialist*). Il est possible pour les étudiants de cumuler plusieurs formations successivement. Dans le cas où l'étudiant choisit deux formations simultanément, il lui revient de s'inscrire dans une des formations en régime non-assidu. Il se trouve ainsi en auto-formation et peut passer les examens finaux de sa deuxième formation (LOI SUR ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art. 42). Après l'accomplissement de la formation initiale en langues, par exemple, les enseignants débutants peuvent approfondir leurs savoirs dans un institut spécialisé en formation continue en suivant diverses formations assurées par des pédagogues et praticiens expérimentés. Ainsi, ils sont tenus au courant des nouveautés didactiques et pédagogiques ; ils sont sollicités plus facilement pour effectuer des stages ; ils peuvent également suivre une autre formation à partir des acquis d'expériences et de leur(s) formation(s) antérieure(s), etc. (LOI SUR ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.10).

Les études universitaires en Ukraine sont relativement longues, soit 5 à 6 années d'études. Le premier diplôme ne s'obtient qu'au bout de quatre ans (*Bakalavr*) quel que soit la formation choisie. Le doctorat exige six ans de travail de

recherches voire plus.

Années d'études	Titre scientifique	Protocole scientifique
6, 7, 8	-Candidat ès sciences ou candidat au doctorat <i>кандидат наук</i> (« <i>kandidat naouk</i> ») - Professeur agrégé <i>доцент</i> (« <i>dotsent</i> »)*	Thèse d'environ 200 pages + examens Dossier contenant des travaux scientifiques
8, 9,10	Docteur ès sciences ou docteur habilité (équivalent Habilité à Diriger des Recherches) <i>доктор наук</i> (« <i>doktor naouk</i> »)	Thèse d'environ 300 pages (sans examens)
Plus de 10 ans d'études	- Chercheur <i>старший науковий співробітник</i> (« <i>starchyi naoukovyi spivrobitnyk</i> ») - Professeur <i>професор</i> Académicien (titre honorifique) <i>Академік</i>	

* Vient de l'étymologie latine : *docere* « faire apprendre »

Figure 42 Le troisième cycle d'études

Le troisième cycle a été organisé et statué dès 1925. Par la même occasion, l'Académie des Sciences a été reconnue en tant qu'instance scientifique nationale (REGAYLO, 2008 : 33). Seuls les établissements de niveau III et IV sont habilités à assurer une formation doctorale. La période qui s'étend de la première à la troisième année de doctorat s'appelle « aspirantura » [аспірантура]³⁰⁷ ; de la quatrième à la sixième, il s'agit de « dokorantura » [докторантура]. Le premier degré donne l'accès au diplôme de « *Kandidat Naouk* » [кандидат наук] et le second, de *Doktor Naouk* [доктор наук]. Outre les universités et académies, il existe des instituts de recherche qui prennent en charge la formation à la recherche.

« Dans le monde, la science et l'enseignement se développent ensemble. Et le développement de la recherche scientifique est assuré par ces mêmes établissements où l'on forme des professionnels. En Ukraine, comme dans la plupart des pays post-soviétiques, la recherche est répartie dans les instituts de recherches (académies nationales) qui la distinguent de l'activité d'enseignement. La même situation est identique pour la formation au diplôme de *Kandidat Naouk* et de *Doktor Naouk*. Partout dans le monde, le système fonctionne sans distinction entre ces deux composantes universitaires : la formation des docteurs est réalisée dans l'enceinte des établissements d'enseignement supérieur, et non pas par la VAK »³⁰⁸ (VASILIEVA, GORBAN, TOLOK, 2005 dans MESU : 3).

³⁰⁷ Le terme « aspirant » est issu du vocabulaire militaire.

³⁰⁸ « У всьому світі наука та освіта розвиваються спільно. Науку розвивають ті самі заклади, які готують спеціалістів. В Україні ж, як у більшості пострадянських держав, наука виділена в

Selon leur expérience dans la recherche, les docteurs peuvent obtenir le titre d'assistant chercheur [*старший науковий співробітник*], maître de conférence ou « *dotsent* » [*доцент*], professeur [*професор*]. L'attribution de ces titres scientifiques s'effectue sur consultation des candidatures par la VAK (LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, 2002 : art.58-60). D'après les données du MESJS, on compte pour l'année 2011/12 : 68 300 candidats ès sciences et maîtres de conférence, 13 500 docteurs et professeurs³⁰⁹. Le long parcours pour l'obtention d'un « Doktorat » semble justifier le déséquilibre apparent entre le nombre des docteurs, de professeurs et des dits « candidats ».

Depuis l'Indépendance, la recherche présente des signes de faiblesse. Et cela porte préjudice au développement de la recherche ainsi qu'aux fondements de l'enseignement supérieur, rappelés ici par le philosophe allemand Karl Jaspers (2008 [1946] : 59) :

« L'Université requiert trois choses : l'enseignement en vue des métiers particuliers, la formation (l'éducation) et la recherche. [...] dans l'idée d'Université, ces finalités forment une unité indissoluble. Il est impossible d'isoler une seule finalité sans anéantir la substance spirituelle de l'Université et sans s'atrophier soi-même. Les trois finalités sont des moments d'un tout vivant. Leur isolement entraînerait la mort lente de la spiritualité ».

Pour comprendre l'état actuel de la recherche en Ukraine, je me permets de rendre compte ici de quelques-uns des problèmes qui la traversent.

1- La pression des autorités éducatives sur la recherche : en plus de l'encadrement de leurs étudiants, la plupart des enseignants-chercheurs, issus des établissements de niveau d'accréditation III et IV, ont pour obligation d'accomplir un certain nombre de tâches diverses (rédaction d'articles, organisation de conférences dites internationales, etc.) (LOI DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : art.20). Sans quoi, la faculté, le département, voire l'université perdrait non seulement sa réputation mais son statut voire son accréditation. Le personnel pédagogique et scientifique porte (et pourraient faire valoir davantage) une grande responsabilité

національні академії наук, які віддаляють її від навчального процесу. Те саме можна сказати і про підготовку кандидатів та докторів наук. У всьому світі функціонує одноступенева система- підготовка докторів наук здійснюється безпосередньо у вищих навчальних закладах, а не через ВАК». Traduit de l'ukrainien.

³⁰⁹ MESJS : <<http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/vishcha>>, consulté le 8 janvier 2011 et COMITÉ D'ÉTAT DE LA STATISTIQUE:

<http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html>, consulté le 14 mai 2012

dans les orientations de l'enseignement supérieur.

2- La rareté des subventions aux projets scientifiques : la VAK élabore des listes dans laquelle il est recommandé d'écrire un certain nombre d'articles et d'ouvrages scientifiques. Cependant, aucune aide n'est décernée pour la publication (KORSAK, LASOTCHENKO, 2007 : 185). Dans de nombreux cas, le financement s'opère souvent partiellement grâce à la cotisation des enseignants-chercheurs eux-mêmes, outre leur implication dans la mise en place de ces projets.

3 - La non - garantie de l'équivalence des diplômes³¹⁰ : les diplômes ukrainiens ne sont pas ou peu reconnus à l'étranger. À l'inverse, le MESJS n'ouvre pas d'équivalence pour les diplômes étrangers aux étudiants ukrainiens ayant fait leurs études dans un autre pays.

4 - Le déficit de la qualité scientifique des productions des chercheurs ukrainiens est manifeste et explique le problème de visibilité sur le marché de la publication internationale.

« Le manque d'encadrement et d'évaluation, dans de nombreux cas, des équipes de recherche ainsi que le manque d'une étroite collaboration entre les doctorants et les directeurs de thèse, amènent à produire une recherche bas de gamme, et à avoir recours souvent au plagiat, en proposant un niveau faible de publications dans les revues scientifiques occidentales de la part des jeunes chercheurs »³¹¹
(MELEVYTCH & MYKLEBUST dans MORENETS, 2007 : 67).

En effet, en raison des mauvaises conditions d'encadrement et l'absence de perspectives professionnelles, les chercheurs sont souvent attirés par l'étranger, et cause, ce que l'on nomme communément « la fuite des cerveaux » (VASILIEVA & al., 2005 : 4). Alors que d'autres préfèrent cumuler les activités voire désertent les universités publiques pour aller enseigner dans des structures privées, en dépit du versement irrégulier des salaires dans le secteur public (SACILLOTTO-VASYLENKO,

³¹⁰ Voir aussi l'interview journalistique du 13 mai 2008 avec le directeur de l'école doctorale de l'université nationale Académie Kyïvo-Mohylanska: « Mikhailo Vynnytskyi : 'Avec un diplôme de Cambridge ou de la Sorbonne, vous n'êtes personne en Ukraine !' Pourquoi ? » [Михайло ВИННИЦЬКИЙ : 'З дипломом Кембриджа чи Сорбонни в Україні ви ніхто!' Чому?]. En ligne : <<http://www.day.kiev.ua/200929/>>, consulté le 10 janvier 2012.

³¹¹ « Брак належного керівництва та оцінювання, відсутність у багатьох випадках дослідницьких груп, тісного співробітництва між аспірантами і їх науковими керівниками призводять до низькоякісних досліджень, часто плагіату і дуже низького рівня публікацій молодих українських дослідників у західних фахових журналах ». Traduit de l'ukrainien

2009 : 153). On voit ainsi que la crise économique, qu'a vécu et que vit actuellement l'Ukraine, a durement touché les acteurs du monde universitaire. L'expérience de cet enseignant de français en témoigne :

[E.Ind₆.P.H; V₂; U₂]

70. (P₆.H) : à l'époque j'ai été nommé donc euh responsable. dans dans les années 98. plus précisément je te dis. 1993... jusqu'à 1996. j'ai été nommé responsable du secrétariat. de la chaire. je sais pas si ça correspond en :::

71. (E) : du département/

72. (P₆.H) : du département. oui.

73. (E) : de quoi ?

74. (P₆.H) : le département des langues étrangères ici. c'était ici dans l'université. j'ai travaillé comme responsable depuis je sais il faut il faut calculer. de QUATre de quatre à cinq ans. de 1993 jusqu'en 1997 même?... ah oui! en 1997 j'ai arrêté.

75. (E) : pourquoi ?

76. (P₆.H) : (*soupir et rires*)

77. (E) : t'es pas obligé de me dire !

78. (P₆.H) : mais non ! je vais te raconter l'histoire car tu sais que les années 90 c'était les années les plus dures pour les enseignants. l'économie. pour les Ukrainiens. avec le salaire. on n'était pas payé depuis. je te dis. sept ou huit mois. c'était presque impossible de survivre! voilà... tu te rends compte? [...]

5 - La corruption contamine surtout la recherche. Elle peut se traduire par le versement de pots-de-vin pour l'obtention d'un poste, d'un diplôme, etc. Cela n'est pas mettre en doute la qualité et l'honnêteté scientifiques (*cf.supra*).

Efficacité et qualité représentent, donc, les principaux défis de la recherche scientifique ukrainienne aujourd'hui. Face aux multiples problèmes engendrés même après l'adhésion au Processus de Bologne, les objectifs visés par l'enseignement supérieur ukrainien sont, me semble-t-il, à préciser car les textes juridiques et les discours d'intention des politiciens ont beau insister sur l'importance de valoriser la recherche nationale, de rendre conformes les textes aux déclarations internationales, ils restent vagues et ne se préoccupent guère des stratégies mises en place et/ou à adapter sur le terrain. En conséquence de quoi le secteur de la recherche se retrouve à la dérive et « dans ces conditions, il est difficile d'exiger [des jeunes chercheurs] leur investissement dans des activités de recherche et d'espérer la compétitivité scientifique des universités ukrainiennes » (SACILOTTO-VASYLENKO, 2009 : 153).

Plusieurs chercheurs et académiciens (tels que Volodymyr Luhovyi, Vasyl Kremen, Volodymyr Moronest, etc.), de concert avec des responsables de certains organismes étrangers pour le développement de l'éducation représentés en Ukraine (USAID, Fulbright, etc.), n'hésitent pas à émettre des propositions et à remettre en

cause l'institution afin de capter l'attention de l'opinion publique et du gouvernement. En réaction à la réforme de la Loi sur l'enseignement supérieur, à l'initiative des enseignants-chercheurs de l'Académie Kyïvo-Mohyla, le 7 décembre 2010, une Lettre ouverte a été adressée au MESJS. Celle-ci décrit en sept points les incohérences du projet de réforme de l'enseignement supérieur établi par le Ministre Tabachnyk³¹² (PANTCHENKO, 2011 : 6-8). L'Université nationale « Académie Kyïvo-Mohyla » est l'une des universités qui affiche audacieusement son désaccord avec les décisions du ministère. Dans un ouvrage coordonné³¹³ par Volodymyr Pantchenko rassemblant plusieurs articles rédigés par des chercheurs de cet établissement, l'avant-propos du président de cette même université (daté du 16 mars 2010), Serhyi Kvit, s'achève par un appel solennel à toutes les universités à venir se rallier à contre la politique éducative du MESJS au nom de la survie de l'Université:

« Nous vous appelons à vous exprimer publiquement contre Dmytro Tabachnyk, c'est-à-dire contre une personne inacceptable à un poste aussi important au gouvernement en tant que Ministre de l'éducation et de la science en Ukraine »³¹⁴ (PANTCHENKO, 2011 : 5).

Dans le même esprit, un autre ouvrage : *Le devenir du troisième cycle dans le système universitaire en Ukraine : les universités de recherche* (MORENETS, VYNNYTSKYI, MATEEVA & al., 2009) ne se contente pas seulement de décrire la situation en Ukraine de la formation doctorale. Il s'appuie sur les expériences menées au sein de l'établissement³¹⁵ pour formuler d'autres propositions en vue de contourner cette loi et de réformer le système universitaire. Pour cela, les auteurs se basent uniquement sur des critères universitaires, définis à partir d'une analyse des besoins, et non à partir des critères ministériels (MORENETS, VYNNYTSKYI, MATEEVA & al., 2009 : 40-91). Actuellement, la division des cycles d'études fait

³¹² Lettre signée par le président de l'université, Serhyi Kvit, un des fervents opposants à la politique de l'actuel gouvernement. UNIVERSITÉ NATIONALE « ACADÉMIE KYIVO-MOHYLA » : <http://www.ukma.kiev.ua/news/news_detailed.php?id=1762>, consulté le 28 décembre 2011.

³¹³ Le titre de l'ouvrage, *Le temps du clown qui ne fait plus rire...* (cf. bibliographie) fait ressortir une expression qui a été prononcée lors d'une conférence de presse (avant les présidentielles de 2010) par Boris Kolesnykov, un membre du Parti des Régions à l'égard de Dmytro Tabachnyk, lui aussi affilié à ce parti. Ce dernier avait fait une déclaration considérée comme scandaleuse par le parti. OBZOREVATEL, 14/09/2008, « Kolesnykov : 'Tabachnyk est un clown qui ne fait plus rire et un escroc » [[« Колесников: 'Табачник - дешевый клоун и казнокрад' »](http://obozrevatel.com/news/2008/9/3/256434.htm)] <<http://obozrevatel.com/news/2008/9/3/256434.htm>>, consulté le 11 décembre 2011.

³¹⁴ « Звернуємо Вас висловитися публічно проти Дмитра Табачника – особи, неприйнятної на такий важливий та відповідальний посаді, як міністр освіти і науки України ». Traduit de l'ukrainien.

³¹⁵ Par exemple l'ouverture en 2008 de la première école doctorale. UNIVERSITÉ NATIONALE « ACADÉMIE KYIVO-MOHYLA » : <<http://gradschool.ukma.kiev.ua/>>, consulté le 9 janvier 2012.

l'objet d'une révision afin de correspondre aux LMD européens (CHYNKAROUK, n.d)³¹⁶.

La réforme de l'Université en Ukraine se présente donc comme une véritable gageure pour les autorités éducatives et institutions ukrainiennes.

3.4. L'Université en reconstruction

L'Université ukrainienne se situe au carrefour de l'ouest et l'est. L'intégration des principes internationaux, européens a effectivement bousculé les traditions académiques et fait de l'enseignement supérieur ukrainien un objet de concertations intenses. Dans cette section, je m'interrogerai sur les forces et fragilités liées à ce processus de reconstruction.

3.4.1. Un modèle soviético-européen ?

Comme nous l'avons souligné plus haut, la réforme du modèle éducatif n'a pas gommer l'ensemble des mécanismes issus des modèles antérieurs. Mais il s'opère plutôt une reproduction de quelques fonctionnements institutionnels. L'ancien ministre de l'éducation, Vasyl Kremen note en effet l'insistance d'un certain conservatisme et d'une immuabilité mettant à l'épreuve le développement de l'institution universitaire en Ukraine (KREMEN, *alii*, 2005 : 253). En effet, le système universitaire ukrainien ne s'est pas changé du jour au lendemain de l'Indépendance. Il a fallu plusieurs années pour arriver à modifier ses orientations. Malgré les efforts encouragés, la politique soviétique a laissé quelques traces dans le système éducatif actuel de l'Ukraine, comme en témoignent ces quelques éléments que j'ai pu relever :

- une hiérarchisation institutionnelle complexe et embarrassante,
- des traditions académiques et pédagogiques très protocolaires,
- un système de bureaucratisation et ses lourdeurs administratives,
- une centralisation des activités par le Ministère,
- des habitus pédagogiques peu remis en cause,

³¹⁶ Voir aussi les documents disponibles de la conférence qui a eu lieu en octobre (*cf. supra*) < <http://ihed.org.ua/ua/resursy/konferentsiia.html> >, consulté le 13 janvier 2013. Voir Annexe 7. 8.

- un système de bourses d'état avec un nombre de places accordées de plus en plus réduit,
- une prédisposition pour les concours contraignant les étudiants au « bachotage »,
- des équipements dont certains sont devenus obsolètes, etc.

Les discussions en cours sur l'enseignement supérieur posent clairement la problématique de l'héritage soviétique qui d'une part constitue la culture éducative ukrainienne mais qui, d'autre part, est susceptible de porter atteinte ou serait l'une des causes qui ralentirait la modernisation du système universitaire. Ainsi, que faut-il faire de cet héritage ? Le Ministre l'éducation, Dmytro Tabachnyk, montre une position assez ambiguë face à l'abandon des éléments de l'ancien système universitaire même s'il revendique l' « autonomie des universités » à l'instar des pays européens³¹⁷. Jérémy Fortier pense que les politiques éducatives fondées serviraient davantage à camoufler l'ancien système éducatif en adhérant à de nombreux principes universels souvent trop ambitieux, plutôt qu'à proposer un véritable projet pour mettre sur pied un modèle éducatif qui corresponde aux spécificités du contexte ukrainien (FORTIER, 2011 : 254).

Ainsi, cette loi universitaire semble fortement compromise lorsque le MESJS propose, par exemple, de renforcer le contrôle des académies nationales par le Cabinet des ministres, très certainement pour museler les voix qui s'élèvent contre ces décisions telles que l'Académie Kyïvo-Mohyla. La Commission de l'Union européenne sur l'éducation a justement sévèrement condamné les dispositions prises par le MESJS considérant davantage ce projet comme une manœuvre politique que comme un acte volontariste en vue d'améliorer les conditions de l'enseignement supérieur en Ukraine³¹⁸. La Commission réfute ce projet dans la

³¹⁷ Une nuance est à apporter sur l'interprétation du terme d' « autonomisation ». En effet, l'autonomie ne signifie pas que les EES jouissent d'une liberté institutionnelle. Dans le contexte ukrainien, ce terme renvoie à l'autonomie budgétaire des établissements. En fait, il sert plutôt à déguiser le désengagement de l'État dans le financement des universités. Il se distingue donc de l'autonomie scientifique et pédagogique des universités. De même, lorsqu'il s'agit de la « liberté académique » mise en évidence dans le projet de réforme de l'Université annoncé. Cela renvoie à la même idée que l'autonomie des universités. En effet, parler de « liberté académique » paraît incongru dans le contexte ukrainien puisque l'organisation et la mission pédagogique des établissements a toujours été mise sous la tutelle du Ministère de l'éducation.

³¹⁸ KYIVPOST, 15/02/2012, « Le système d'éducation archaïque de l'Ukraine doit changer » [*Ukraine's*

mesure où il va aussi à l'encontre de l'idéologie néo-libérale qu'elle souhaite instaurée en Europe. En outre, l'Académie Mohyla et le Conseil de l'Europe ont estimé que ce projet n'irait pas dans le sens de l'innovation et des réformes éducatives mais n'amènerait qu'à rétablir un système « archaïque », « soviétique » (*sic.*) du pays en bridant toujours plus les pouvoirs de l'Université en Ukraine³¹⁹.

La négociation perpétuelle du système universitaire – et éducatif au sens large – tend à montrer non seulement la préoccupation et/ou la pression des décideurs face à la mise en œuvre du processus de Bologne mais aussi l'importance de trouver une solution aux problèmes relatifs à la qualité de l'enseignement supérieur, si telle est leur intention.

Les tâtonnements au sein de l'enseignement supérieur en Ukraine dévoilent bien toute la complexité relevant non seulement de la culture éducative mais du jeu politique. Il en va ainsi du partenariat de l'Ukraine avec les membres de l'Union Européenne. Si ces nouvelles mutations au sein de l'Université ont entraîné des effets positifs en incitant l'Ukraine à prendre en main son système éducatif et en lui insufflant une dynamique d'action (*cf. supra*), elles ont également révélé de nouvelles tensions. Un des principaux problèmes concerne l'articulation entre les systèmes éducatifs nationaux et les enjeux sociaux.

3.4.2. Les faiblesses

La situation de l'enseignement supérieur en Ukraine est globalement déplorable si l'on énumère les difficultés qui le traversent, à savoir:

- la corruption répandue au moment de la bureaucratisation à l'époque soviétique, ayant désormais atteint tous les niveaux du système d'enseignement supérieur (plus on s'élève dans les grades scientifiques, plus les sommes sont impressionnantes) et sous différentes formes. La corruption représente inéluctablement un véritable fléau, préjudiciable au développement de l'enseignement supérieur et à son rayonnement ;

archaic education system must change], <<http://www.kyivpost.com/opinion/op-ed/ukraines-archaic-education-system-must-change-122508.html>>, consulté le 03 novembre 2012.

³¹⁹ UNIAN OSVITA, 03/02/2012, « Le Conseil de l'Europe évalue le projet de loi de Tabatchnyk : Le ministère de l'éducation en ruine » [*Рада Європи оцінила законопроект Табачника: Міносвіти розвалюється*], < <http://education.unian.net/ukr/detail/192128>>, consulté le 03 novembre 2012.

- l'absence de valorisation et de visibilité de la recherche scientifique ukrainienne (y compris à l'étranger) ;
- les passerelles inexistantes entre formation initiale et la vie professionnelle entraînant les diplômés à accepter des postes mal payés et sans rapport avec leur formation ;
- la centralisation qui crée une certaine aliénation des établissements au MESJS ;
- la limitation des libertés académiques. En effet, les enseignants qui n'occupent pas de postes administratifs particuliers ne disposent pas de compétences autres que l'enseignement et, de ce point de vue, ils ont peu de prérogatives;
- l'inaccessibilité de certains ouvrages scientifiques dans les bibliothèques universitaires limite inexorablement le développement des recherches et de la formation des étudiants³²⁰;
- les contenus curriculaires excessivement dépendant du programme commun préétabli par les autorités éducatives;
- la limitation des financements ;
- les contraintes pour la mobilité internationale (pas de systématique pour l'obtention des visas, pas d'équivalences de programmes de formation, etc.);
- la vieillesse et le non-renouvellement des cadres dans les équipes pédagogiques;
- les salaires modiques des enseignants obligés parfois de recourir à d'autres activités en parallèle pour subvenir à leurs besoins quotidiens;
- la dévaluation des diplômes sur le marché du travail³²¹ ;
- décrépitude des bâtiments et équipements, etc.

³²⁰ Parmi les enquêtés, une étudiante a signalé le manque d'ouvrages à l'université n°2 :

[E.Ind₄.Et.F; V₂. U₂]

157. (I.Ind₄.Et.F): euh... encore un inconvénient. il y a peu de livres à l'université. quand tu as besoin d'un livre tu passes du temps à le trouver sur Internet ou bien tu fais des photocopies parce qu'il n'y a pas assez d'exemplaires. il y a des livres pour le français ici. dans cette salle. tu peux les prendre chez toi. on a eu un problème dans une discipline on avait que vingt livres avec lesquels on devait travailler pour toute l'université. et il fallait se préparer à l'examen! c'est ce qu'on nous a dit! (rires).

³²¹ Selon une déclaration du vice-premier ministre Tihipko, « 40% des diplômés ne travailleraient pas selon leur spécialité », OSVITA.UA < <http://osvita.ua/vnz/news/28331/>>. Voir aussi KOMOLYIA WEB PORTAL, 29/11/2012, « La plupart des Ukrainiens acceptent n'importe quel travail » [*Багато українців погоджуються на будь-яку роботу*], <<http://kolomyia.org/se/sites/pb/48122/>>. Articles consultés le 2 décembre 2012.

Malgré cette brève évaluation de la situation, doit-on pour autant conclure que l'enseignement supérieur ukrainien est défectueux ? À cette question, apporter une réponse uniquement négative amènerait à s'inscrire en porte-à-faux et à opter pour une attitude douteusement partielle, aveugle des dysfonctionnements auxquels sont confrontés les acteurs. De la même manière, une réponse positive supposerait nier les apports et les constructions substantielles qui ont été réalisées jusqu'à présent. Cela insinuerait encore un jugement ethnocentrique en approuvant le fait que le système européen soit meilleur que l'ukrainien. Pour ne pas rester sur un bilan pessimiste, je propose de décrire maintenant les potentialités qui caractérisent l'enseignement supérieur ukrainien³²².

3.4.3. Les potentialités

Malgré la situation de l'enseignement supérieur que l'on pourrait rapidement qualifier de chaotique, l'on peut néanmoins se réjouir qu'il y ait des débats, des actions, bref que cela suscite un intérêt de l'ensemble des acteurs sociaux qu'ils soient politiciens ou universitaires à l'égard de la politique éducative qu'il devenait urgent de réformer. Il ne serait pas juste ni justifié que de s'arrêter aux défauts du système universitaire ukrainien, l'on doit aussi reconnaître les bases positives préexistantes qui participent au développement de la qualité de l'enseignement supérieur :

- le développement de la coopération interuniversitaire ;
- l'ouverture à l'international ;
- l'augmentation de l'offre de mobilité ;
- les qualités humaines et les compétences exigeantes des enseignants et étudiants ;
- la richesse des activités universitaires (conférences, spectacles, etc.) ;
- l'introduction d'équipements technologiques ;
- l'utilisation d'un large choix de ressources pédagogiques, etc.

³²² Je suis également consciente que brosser un tableau de la situation actuelle en « pesant » les avantages et les inconvénients, peut paraître une démarche réductrice ou binaire. Je ne cautionne pas de présenter une vision étreiquée. Prendre en compte les faiblesses et les potentialités du système universitaire ukrainien me paraît cependant instructif à ce niveau de ma recherche et permet de construire mon regard sur la situation universitaire en Ukraine. Je concède à l'idée d'approfondir et de complexifier ce point de vue dans des travaux ultérieurs.

Pour que l'Ukraine arrive à déployer son potentiel universitaire, il faudra sans doute du temps et appeler l'action conjointe des universitaires, des politiques, de la société civile pour concevoir, adapter et lancer une vraie réforme de l'enseignement supérieur en Ukraine.

L'engagement de l'Ukraine dans le processus de Bologne a probablement été précipité. Cela joue également sur sa position politique qui reste encore peu convaincue d'une intégration européenne, ce qui expliquerait aussi en partie les difficultés qui soumettent l'enseignement supérieur à une profonde remise en question. Le processus de Bologne, l'intégration à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur sont parus comme des phases incontournables pour la modernisation de l'enseignement supérieur en Ukraine. Cela a d'ailleurs été très récemment souligné par Evhen Soulima, le premier conseiller du Ministre de l'éducation lors de la conférence internationale du 25-26 octobre 2012 « Intégration européenne de l'enseignement supérieur en Ukraine dans le contexte du processus de Bologne » [*« Міжнародної науково-практичної конференції 'Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу' »*]³²³. Cela m'amène à consacrer la section suivante au processus de Bologne. J'aborderai les origines de ce dernier et j'essaierai d'analyser l'évolution de sa mise en place en Ukraine.

4. Le tournant du processus de Bologne

L'adhésion de l'Ukraine au processus de Bologne en 2005 a permis de revoir la formation universitaire dans son ensemble (initiale, continue, générale, professionnelle, etc.). Le processus de Bologne n'a pas seulement impliqué un aménagement institutionnel et une révision des pratiques pédagogiques mais aussi un changement des modes d'action. Dans cette nouvelle configuration de l'enseignement supérieur ukrainien, quels ont été les changements perçus en termes de formation et de fonctionnement institutionnel ? En quoi l'enseignement-

³²³ PORTAIL DU GOUVERNEMENT DE L'UKRAINE : <http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245735727>, consulté le 2 décembre 2012 et INSTITUT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : < <http://ihed.org.ua/ua/resursy/konferentsiia.html>>, consulté le 13 janvier 2013.

apprentissage des langues a-t-il été concerné ? Pour répondre à ces questions, je reviendrai sur les bases du processus de Bologne et sur les conditions de l'adoption de ce dispositif.

4.1. Rappel des faits et de son origine européenne

Dans ce contexte mondialisé où les échanges s'intensifient, les universités européennes s'inscrivent désormais dans « une logique collective » (ROUET, 2011-a : 24).

En 1988, 752 universités de 80 pays ont signé la *Magna Charta Universitatum* défendant « les principes fondamentaux qui doivent soutenir dans le présent et le futur la vocation de l'université »³²⁴, à savoir : l'autonomie intellectuelle, l'alliance de l'enseignement et de la recherche, la liberté académique et l'enseignement et l'apprentissage des traditions humanistes (JONASSON, 2008 : 39)³²⁵.

Jusqu'en 2003, cette Charte a représenté le seul texte de référence à l'ensemble des universités d'Europe (CROCHÉ, 2009 : 12). Le processus de Bologne édité en juin 1999 s'ajoutera à la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle de l'UNESCO* (1998) et viendra en complément du *Processus de Sorbonne* (1998). A la différence de la *Magna Charta*, il introduira une approche pragmatique de la modernisation de l'Université.

Avant d'aboutir au processus de Bologne, rappelons les étapes qui ont été préalables à son élaboration.

4.1.1. La déclaration de Sorbonne

L'un des textes fondateurs qui précèdent le processus de Bologne, est le

³²⁴ MAGNA CHARTA :

<http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_french.pdf>, consulté 25 octobre 2011.

³²⁵ Mentionnons que c'est en 1992, lors du Traité de Maastricht (point de départ et ancrage institutionnel), que sont reconnues l'éducation et la formation comme « compétences communes », partagées par l'ensemble de la communauté européenne. À partir de là, la position des pays européens s'est affirmée en faveur de la consolidation de l'enseignement supérieur. TOUTE L'EUROPE :

<<http://www.touteurope.eu/fr/actions/social/education-formation/presentation/l-europe-de-l-education-et-de-la-formation.html>>, consulté le 3 décembre 2012.

processus de Sorbonne. Celui-ci a été rédigé dans un contexte éducatif et politique singulier. Alarmés par la baisse de l'attractivité de l'enseignement supérieur européen (CHARLIER, 2006, 25-26), les ministres de l'éducation de France, d'Allemagne, d'Italie et du Royaume-Uni se sont réunis pour rédiger la déclaration de Sorbonne le 25 mai 1998 et dans laquelle ils interpellent les pays européens pour bâtir une « Europe du savoir » par l'harmonisation de leurs systèmes universitaires. L'objectif fixé par le texte est de rendre les universités plus compétitives face au succès des universités anglo-saxonnes à la tête des palmarès mondiaux³²⁶. Pour susciter la concurrence, les pays européens fondateurs « [ont encouragé] l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité » (DÉCLARATION DE SORBONNE, 1998). Par employabilité, il faut entendre

« le capital de compétences que possède un homme dans la réactivité sociale et dans son adaptabilité à un ensemble de postes de travail sans cesse mouvant. La relation entre la formation et le monde du travail est de plus en plus forte. Le monde du travail changeant, la formation doit, en conséquence se modifier » (CROS, 2005 :44).

Pour parvenir à articuler la formation et les perspectives professionnelles, plusieurs mesures ont été envisagées, à savoir :

« adopter le système de crédits ECTS (*European Credit Transfert System*) ; promouvoir la mobilité, par le développement des programmes Erasmus et Socrates ; faciliter la coopération par l'assurance qualité ; donner une dimension européenne à chaque enseignement supérieur national ; adopter le système des deux cycles pour faciliter les équivalences de diplôme à la mobilité professionnelle» (CHARLE & SOULIE, 2007 :10).

Ces éléments seront par la suite pris en compte et développés dans le Processus de Bologne.

4.1.2. Le processus de (Sorbonne-) Bologne

Un an plus après la publication la déclaration faite à la Sorbonne, le processus

³²⁶ TIMES HIGHER EDUCATION représente une référence en matière de palmarès mondial de l'enseignement supérieur : <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/top-400.html>>, consulté le 11 janvier 2012. Le premier classement international est celui de Shanghai élaboré en 2003 a été significatif et accéléré la course à l'innovation et la compétitivité. ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES : <<http://www.shanghairanking.com/>>, consulté le 11 janvier 2012. La plupart de ces classements qu'ils soient nationaux, européens, internationaux n'ont de valeur qu'au regard des politiques. Or un classement, par définition, est légitime et intéressant dès qu'il ne se base sur des critères égaux, ce qui n'est pas le cas dans la mesure où il y a une diversité des systèmes universitaires.

de Bologne paraphrase les principes de celle-ci en y ajoutant une dimension plus pragmatique, justifiant ainsi le terme « processus » qu'il faut entendre comme mise en application, en action ou réalisation concrète de dispositifs³²⁷. Les pays signataires s'engagent alors à favoriser la cohérence entre leurs politiques universitaires d'ici 2010 en prenant plusieurs mesures et en agissant de manière déterminée :

- l'«adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence» ;
- la «mise en place d'un système de crédits» ;
- la «promotion de la mobilité» des étudiants et du personnel enseignant et administratif ;
- la «promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité» ;
- la «promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur» ;
- l'«adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du 'Supplément au diplôme'» (PROCESSUS DE BOLOGNE, 1999, n.p.).

À la différence du processus de Sorbonne, le processus de Bologne s'articule autour de la notion de l'Espace européen de l'enseignement supérieur où « comparabilité et compatibilité » doivent être mises en oeuvre par les systèmes universitaires. Avec ces nouveaux paramètres, l'Université est désormais déterminée en termes d'«espatialisation» (LAWN & NOVOA, 2005 :17) dans la mesure où elle contribue à «une territorialisation utile » (DOTOLI, 2007 : 63). Autrement dit, l'Université dépasse ses fonctions traditionnelles, elle est censée engager des alliances, fonder une coopération en réseau sur différents niveaux (local, national, européen, international). Cette démarche a donc conduit à la mise en place de nombreuses réformes dans les pays signataires du processus de Bologne (voir Annexe 7.9). En ce sens, l'adhésion au processus de Bologne coïnciderait avec l'acceptation d'une certaine conception de la modernisation, du dynamisme de l'enseignement supérieur en vue de constituer une institution plus ancrée dans la vie sociale. Concomitamment, cette démarche tend de renouveler le consensus entre

³²⁷ D'où la visée pragmatique que sous-tend ce programme (*cf. supra*).

l'État, la société et Université, mais aussi de développer un autre rapport au savoir.

« Les déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) prônaient une université humaniste dans une 'Europe du savoir' ; cette conception s'est rapidement estompée [...]. L'Université est désormais envisagée comme une institution qu'il est stratégique de mobiliser pour relancer la croissance économique européenne et l'emploi, elle doit s'intégrer au triangle de la connaissance 'Éducation, Recherche, Innovation' censé contribuer à la compétitivité de l'Europe sur la scène mondiale et libérer le potentiel d'innovation européen. Sa mission principale est de produire des élites (interdisciplinaires), une préoccupation qui a pendant longtemps été très mal portée, au moins en Europe continentale » (CROCHÉ, 2009 : 12).

Au-delà d'un simple discours, on s'aperçoit que le processus de Bologne, est avant tout rattaché à un « processus de réforme » (WITTE, HUISSMAN & PURSER, 2011 : 246). La diffusion du processus de Bologne a ainsi ajouté une pression supplémentaire aux établissements d'enseignement supérieur qui s'y sont engagés dans la mesure où ils sont désormais tenus de s'internationaliser pour rester compétitifs sur le marché éducatif.

4.1.3. L'exportation du processus de Bologne

Dès sa création, le processus de Bologne est soutenu par la Commission européenne et suivi par 29 pays³²⁸. En 2001, lors du Sommet de Prague, le nombre de pays adhérents est passé à 32. Le processus de Bologne a donc retenti au-delà des frontières européennes et a connu un engouement fulgurant dans les pays l'ayant adopté³²⁹. Aussitôt, le processus de Bologne est paru incontestablement comme un « espace de négociation orienté de façon significative par la Commission européenne » (CROCHÉ, 2009 : 12). Le communiqué de Berlin en 2003 a été ensuite accepté par 40 pays fixant les limites de l'espace européen. En mai 2005, le Sommet de Bergen a intégré les pays d'Europe centrale principalement. Au total, 47 pays adhèrent au processus de Bologne. Jean-Émile Charlier explique ce succès :

« C'est bien parce qu'elles n'ont pas été imposées que les propositions de Bologne ont pu s'imposer : présentées aux responsables universitaires comme des atouts éventuels dans le vaste jeu de concurrence que tend à constituer l'enseignement européen et mondial, elles ont suscité un ralliement massif qui les équipe désormais d'une force coercitive à laquelle peu d'institutions pourraient encore tenter de se soustraire » (CHARLIER, 2002 : 64).

³²⁸ Le processus de Bologne est ouvert seulement aux pays signataires Convention culturelle européenne et du Conseil de l'Europe du 19 décembre 1954. TOUTELEUROPE : <http://www.touteleurope.eu/fr/actions/social/education-formation/presentation/l-enseignement-superieur-dans-l-ue/le-processus-de-bologne.html>, consulté le 3 avril 2012.

³²⁹ On pourrait faire ici un parallèle avec le CECR.

À la suite de Jean-Émile Charlier, j'ajouterai que le processus de Bologne s'appuie sur des principes et valeurs éducatives universels qui relient unanimement tous ces pays membres.

De nombreuses manifestations ont eu lieu pour discuter des modalités de son développement hors Europe. Un Premier Forum politique a été, par exemple, lancé en marge de la Conférence ministérielle de Louvain en 2009 en présence de 15 autres pays hors Bologne (l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis etc.). Ce Forum a permis d'ouvrir « un débat constructif sur la coopération et le partenariat dans l'enseignement supérieur au plan mondial »³³⁰. Ailleurs, il fait aussi l'objet de discussion dans les pays africains francophones (KHELFAOUI, 2009 ; CHARLIER & CROCHÉ, 2012).

Si le processus de Bologne a pu attirer de nombreux pays, comme il l'a été rappelé dans la déclaration de Vienne en 2010, les mesures prises ont également suscité de grands mouvements de protestations dans plusieurs pays, mais sans remettre en cause l'adhésion³³¹ de ces derniers au processus de Bologne.

Le processus de Bologne représente désormais une référence en Europe et dans le reste du monde. Néanmoins, il serait erroné de concevoir l'adhésion au processus de Bologne comme une homogénéisation absolue des systèmes universitaires, ce qui lui est souvent reproché (*cf. infra*). Car chaque système universitaire conserve ses particularités culturelles, politiques, sociales, etc. C'est aussi là que se trouve le paradoxe de la mise en œuvre du processus de Bologne (j'y reviens plus bas avec la notion d'« harmonisation »). Face à cette diversité, le processus de Bologne invite plutôt à chercher des mesures adéquates pour surmonter les tensions socio-économiques et politiques affectant autant l'insertion des jeunes que le fonctionnement de l'Université. Notons que les paramètres qu'il indique ne sont pas prescriptifs mais recommandés, le degré d'application n'étant

³³⁰ PROCESSUS DE BOLOGNE : <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum/>>. Voir aussi le second forum politique qui s'est tenu à Vienne en 2010 : <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum2010/index.htm>>, consultés le 12 janvier 2013.

³³¹ L'adhésion des pays au processus de Bologne repose sur leur appartenance au groupe des 49 pays signataires de la *Convention culturelle européenne du Conseil de l'Europe* du 19 décembre 1954 (CROCHÉ, 2009 :12).

pas le même. Interprété sous cet angle, cela signifie que ces critères sont censés relever avant tout d'une volonté politique et d'une prise en compte des moyens à disposition par les décideurs (FORSTER VOISICKI, 2008 : 63). Treize ans après, où en est-on de cette expérience bolonaise en Europe ?

4.1.4. L'heure du bilan

Tous les deux ans se réunissent les ministres et représentants des pays signataires afin d'établir un compte-rendu des actions réalisées, évaluer l'efficacité des progrès et les difficultés relatives aux tâches incombées par le processus de Bologne³³². C'est à partir de 2005, à la conférence ministérielle de Bergen³³³, qu'il a été convenu qu'en 2010 serait aboutie la mise en pratique réelle du processus de Bologne dans les pays membres. L'année 2010 avait été arrêtée comme date de référence pour la première étape de la réforme, ce qui devait permettre à chaque pays membre de tenir une échéance et poursuivre le chantier commencé en insérant de nouveaux paramètres. Or, la plupart des pays ne sont pas parvenus à ce délai. En effet, une réforme des universités est un projet établi sur le long terme. Définir une date unique ne peut correspondre à un ensemble de pays où les contextes institutionnels sont variés.

La dernière rencontre ministérielle en date a eu lieu le 26 et 27 avril 2012, à Bucarest. À cette occasion, un jour avant l'inauguration de cet événement, la Commissaire européenne à l'éducation, à la culture, au multilinguisme et à la jeunesse, Mme Androulla Vassiliou, a tenu à s'exprimer sur l'intérêt de rendre opérationnel l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) par la reconnaissance systématique des diplômes et par le renforcement de la modernisation de l'enseignement supérieur afin de relancer la croissance et l'employabilité³³⁴.

³³² Voir aussi le résumé des étapes du processus de Bologne sur ce même site mentionné dans la note de bas de page précédente.

³³³ Au moment où l'Ukraine est devenue membre.

³³⁴ COMMISSION EUROPÉENNE :< http://ec.europa.eu/education/news/20120502_fr.htm> consulté le 3 décembre 2012.

- *Le communiqué de Bucarest 2012*³³⁵

Lors de la huitième conférence des ministres impliqués dans le Processus de Bologne à Bucarest, il a été réaffirmé la volonté de consolider l'EEES. Dans un premier temps, il a été question de rappeler les priorités sur lesquelles se fonde l'enseignement supérieur et qui avaient été évoquées lors des précédentes conférences, telles que

- la nécessité d'achever la transition vers le système en trois cycles ;
- la garantie du système de transfert de crédits ECTS ;
- la délivrance des Suppléments au diplôme ;
- l'amélioration du système d'assurance de qualité.

Dans un second temps, les ministres ont fait part des nouveaux objectifs pour la période 2012-2015, c'est-à-dire jusqu'à la prochaine conférence qui se tiendra en Arménie. D'après le communiqué, les ministres ont insisté sur

- l'accessibilité à un l'enseignement supérieur de qualité par l'adaptation des politiques nationales³³⁶ ;
- l'assurance de l'égalité des chances³³⁷
- la participation des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage (j'y reviens plus bas)
- la révision des « Normes et lignes directrices européennes pour l'assurance de la qualité » afin d'améliorer la clarté et la transparence des outils du Processus de Bologne mis à disposition des gouvernements³³⁸ ;
- l'organisation de l'institution sur un mode managérial et gestionnaire dans le cadre de l'autonomie des universités³³⁹ ;
- la coopération entre institutions-employeurs-étudiants afin de garantir l'employabilité de ces derniers par le développement de nouveaux programmes d'études adaptés au marché du travail³⁴⁰ ;

³³⁵ Communiqué de Bucarest 2012 disponible sur le site officiel EEES (ou EHEA) : <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>. Voir aussi le site de la Conférence des ministres de Bucarest : <http://www.bologna-bucharest2012.ehea.info/>, consultés le 3 décembre 2012.

³³⁶ Je fais allusion au passage du Communiqué, rédigé en anglais: « *We agree to adopt national measures for widening overall access to quality higher education* » (p.1)

³³⁷ « *We will step up our efforts towards underrepresented groups to develop the social dimension of higher education, reduce inequalities and provide adequate student support services [...]* » (p.1-2)

³³⁸ « *We will revise the ESG [« European standards and Guidelines for Quality Assurance »] to improve their clarity, applicability and usefulness* » (p.2)

³³⁹ « *We stress the importance of developing more efficient governance and managerial structures at higher education institutions* » (p.2)

- le renforcement des liens entre la recherche scientifique, l'enseignement et l'apprentissage. Les programmes d'études sont censés être en cohérence avec les domaines d'innovation de la recherche ainsi que des disciplines émergentes³⁴¹ ;
- la mobilité des acteurs de l'enseignement-apprentissage³⁴². Le cadre stratégique a d'ailleurs été approuvé : « La mobilité pour un meilleur apprentissage »³⁴³ ;
- la mise en œuvre de l'enquête par les agences Eurostat, Eurydice et Eurostudent sur la performance des systèmes et politiques universitaires dans tous les pays membres et de leur adéquation au processus de Bologne.

À la différence des priorités mentionnées dans les communiqués antérieurs, relevant davantage de l'organisation institutionnelle, la conférence de Bucarest a mis en lumière d'une part, l'importance de la place des acteurs concernés, en particulier, des étudiants ; et d'autre part, l'intérêt de s'appuyer sur des méthodes d'apprentissage innovantes, sur la participation de l'étudiant et sur les passerelles à renforcer entre recherche et enseignement afin d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage à l'Université.

Si d'un côté, le processus de Bologne paraît plutôt engageant – et, l'accomplissement de son succès en est la preuve –, il laisse cependant poindre quelques confusions. Les nombreuses réactions et récents mouvements³⁴⁴ qui se sont formés en Europe et ailleurs montrent un résultat d'expériences mitigé.

³⁴⁰ « *We aim to enhance the employability and personal and professional development of graduates throughout their careers. We will achieve this by improving cooperation between employers, students and higher education institutions, especially in the development of study programmes [...]* » (p.2)

³⁴¹ « [...] *higher education must ensure a stronger link between research, teaching and learning at all levels. Study programmes must reflect changing research priorities and emerging disciplines, and research should underpin teaching and learning* » (p.2).

³⁴² Cette stratégie a été précisée à la Conférence de Louvain en 2009 où il a été envisagé que d'ici 2020, 20% des diplômés aient bénéficié d'un programme de mobilité dans le cadre du processus de Bologne. Voir le communiqué posté sur le site de l'EEES <<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>>, consulté le 3 décembre 2012.

³⁴³ Appellation anglaise plus courante : « *Mobility for better learning* ».

³⁴⁴ A titre d'exemple de mouvements de protestations à l'égard du processus de Bologne, l'on peut citer le collectif français *Sauvons l'université* ou encore le contre-sommet contre la conférence des ministres à Vienne, en 2010.

- *Points de divergence*

Le processus de Bologne regroupe une si grande diversité de pays avec des systèmes et politiques universitaires si différents, qu'il est inéluctable que la mise en œuvre effective des mesures et le développement des réformes ne se déroulent comme prévu, de la même manière d'un pays à l'autre, d'où le fait que cela pose un certain nombre de problèmes.

Essayons maintenant de faire la lumière sur les différentes stratégies du processus de Bologne qui génèrent des complications liées à l'application des mesures. En questionnant les notions clés, il s'agira de mieux saisir la logique sous-jacente au processus de Bologne et les enjeux auxquels l'Ukraine doit se confronter.

1- L'« harmonisation », dont il est question dans la déclaration de Sorbonne, doit-elle se traduire par l'uniformisation de l'enseignement supérieur de tous les pays signataires ?

Dès 1998, il est convenu d'« harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » (DÉCLARATION DE LA SORBONNE, 1998).

« L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées » (*Ibid.*).

Cette notion d'harmonisation, (volontairement ?) peu précisée dans les documents du processus de Bologne, suppose quelque souci d'interprétation pour les chercheurs et les experts de l'éducation. Deux interprétations pourraient être envisageables. D'abord, le terme « harmonisation » est conçu comme synonyme d'« homogénéisation » (KELLER, 2008 : 53). Il renverrait, ainsi, à l'action de gommer les aspérités qui peuvent être détectées en surface. En d'autres termes, il s'agirait de lisser les systèmes universitaires selon un modèle. En ce sens, les critères du processus de Bologne (adoption du système ECTS, LMD, développement des programmes de mobilité, etc.) sont appréhendées comme standards ou des normes (MUSSELIN, 2008 : 21). Sous cet angle, le processus de Bologne aurait une consistance coercitive. En effet, cela signifierait qu'en intégrant l'EEES, les établissements des pays signataires doivent se plier à des règles exogènes, impliquant un cadre précis d'action. De fait, l'usage du terme « harmonisation » relèverait plutôt d'une stratégie discursive occultant le terme d'uniformisation des

systèmes éducatifs, censés converger vers une seule et même direction suivant les principes de la convention universelle que devient alors le processus de Bologne. Ainsi, on comprendra que certains s'inquiètent face à ce phénomène:

« on peut s'inquiéter d'une réforme qui ne respecte pas les particularités des différentes disciplines universitaires mais impose un modèle unique à appliquer pour chaque licence, ainsi que des critères d'évaluation standardisés et rigides qui rendent impossible la diversité des cursus [...] N'utilise-t-on pas l'idée d' 'harmonisation' pour uniformiser, et faire régner une certaine idée de 'professionnalisation' inspirée par une conception dominante des savoirs clairement utilitariste ? » (SCHULTEIS, ROCA i ESCODA & COUSIN, 2008 :10-11).

Rappelons aussi que cette déclaration a été inspirée par les principes prônés par un certain nombre de structures internationales et européennes chargées du développement de l'éducation:

« Au niveau international, il existe plusieurs modes de coopération et plusieurs structures pour faire progresser le Processus de Bologne. On y trouve ce qu'il est convenu d'appeler le groupe de suivi de Bologne (BFUG) composé de tous les pays signataires et de la Commission européenne, ainsi que du Conseil de l'Europe, de l'EUA, de l'ESU, de l'EURASHE, de l'UNESCO-CEPES, de l'ENQA, *Educational International Pan-European Structure* et de l'UNICE en tant que membres consultatifs »³⁴⁵.

Lors de la création du processus de Bologne, le Conseil de l'Europe a joué un rôle clé. Jean-Émile Charlier et Sarah Croché (2003 :17) ici définissent la fonction du Conseil.

« Créé en 1949 par dix États, le Conseil de l'Europe en compte aujourd'hui quarante-cinq, couvrant tout le continent. Organisation intergouvernementale, **il s'emploie à harmoniser les politiques de ses États membres et à leur faire adopter des normes communes**³⁴⁶ ».

On remarque que l'harmonisation n'est pas incompatible avec la notion de norme.

Sous un autre angle, le choix du terme « harmonisation » sous-entendrait un certain relativisme. Il suggérerait ainsi la reconnaissance de la diversité des contextes éducatifs, comme le confirme ce passage:

« Par la présente déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et **en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et**

³⁴⁵ CONSEIL DE L'EUROPE

<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp#P38_3439>, consulté le 7 février 2012.

³⁴⁶ Je souligne.

En ce sens, le processus de Bologne fournirait un cadre de principes que les institutions doivent être en mesure de transposer, d'ajuster, d'aménager en fonction de leurs systèmes. Autrement dit, une institution qui y adhère, juge en tout état de cause la nécessité de réformer son système et s'estime en mesure de mettre en œuvre des dispositions. Le processus de Bologne peut donc être considéré comme

« une réponse commune à des problèmes communs, il s'agit d'une convergence progressive de systèmes différents, plutôt que de la normalisation ou même l'homogénéisation. La déclaration de Bologne de 1999 n'est pas une déclaration mais un accord, qui est facultatif, de nature consultative »³⁴⁸ (Unger cité par BELYAKOV³⁴⁹, 2008 : 50).

À ce sujet, Pierre Muller et Pauline Ravinet (2008 : 665) expliquent ceci :

« Ce processus peut apparaître comme empreint d'une forme de juridicité³⁵⁰ notamment parce que pour légitimer les différentes réformes mises en œuvre en son nom, il est souvent présenté comme contraignant. En réalité, il s'agit d'un processus de coopération intergouvernementale souple, développé hors du cadre institutionnel de l'UE – même si la Commission européenne y joue un rôle. Ni réglementation de l'UE, ni convention multilatérale à proprement parler, les textes qui rythment le processus de Bologne ne sont formellement que des déclarations de l'intention des États signataires de coordonner leurs politiques autour d'objectifs communs; les participants n'encourent aucun risque objectif de sanction, et encore moins d'exclusion en cas de non respect des objectifs ».

Si de nombreux pays et États ont déjà opté pour le processus de Bologne, il n'a pas pour autant été intégré facilement. En effet, il est venu bousculer les repères académiques et questionner les communautés universitaires sur les tâches et les objectifs à mettre en œuvre (KELLER dans SCHULTHEIS, ROCA i ESCODA & COUSIN, 2008 : 53).

L'un des problèmes que soulève le processus de Bologne est l'idéologie qu'il sous-tend. Il s'agit bien sûr de l'idéologie européenne, plus précisément de l'Union européenne, qui est restée une union avant tout économique, fondée sur l'idéologie

³⁴⁷ Je souligne.

³⁴⁸ « це спільна відповідь на спільні проблеми, це поступове зближення різних систем, а не стандартизація чи навіть гомогенізація. Болонська декларація 1999 р. – це навіть не заява, а домовленість, яка має необов'язковий, рекомендований характер ». Traduit de l'ukrainien.

³⁴⁹ Référence de la citation par l'auteur : Unger M. *The Bologna Process. Creating the European Higher Education Area*. Institute for Advanced Studies. Vienna, Austria / Presentation for Global Policy Fellows Program, Institute for Higher Education Policy (USA). – 20. August 2008, Bellagio, Italy.

³⁵⁰ Note des auteurs : PITSEYS J., « Le processus de Bologne », *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques*, n°52, 2004, p. 143-189.

dite « néo-libérale » du libre-échange et de la compétition économiques et sans possibilité de régulation sociale (CROCHÉ, 2009 ; MULLER & RAVINET, 2008). Cela signifierait donc, que celle-ci est « adaptable » à d'autres cultures. Mais n'y a-t-il pas un paradoxe dans la conception de ce processus ?

Le terme « harmonisation » reste ainsi ambigu et nécessiterait un examen plus approfondi sur son fondement idéologique.

2 - La mobilité est-elle clé de l'attractivité ?

La mobilité est une notion centrale dans le projet de l'EEES³⁵¹. Elle est censée favoriser l'employabilité et le développement des compétences individuelles. Or, si les échanges étudiants ont augmenté ces dix dernières années en Europe, c'est parce qu'ils seraient devenus une manne financière et une marque de qualité scientifique non négligeables pour les établissements (MUSSELIN, 2008 : 21 ; GARCIA, 2009 : 1). En effet, ces derniers ont dû s'ouvrir à l'international en accroissant les partenariats inter-universitaires de différentes formes (mobilité du corps enseignant-chercheur, des étudiants, ouverture de master, etc.). Cela a d'ailleurs eu un effet fulgurant pour la mobilité étudiante. Les chiffres de l'OCDE le montrent : la mobilité internationale des étudiants a quadruplé en 30 ans en passant de 0,8 million en 1975 à 3,7 millions en 2009 (OCDE, 2011-a : 30). Cependant, à l'échelle mondiale, la mobilité des étudiants ne concerne que 16% des étudiants selon le rapport de Jean-François Bernardin du Conseil économique, social et environnemental (2011)³⁵². Cela tient sans doute au coût onéreux qu'engagent les études à l'étranger ainsi que des difficultés qui subsistent pour l'obtention de visas pour certains pays (cela est le cas pour les étudiants ukrainiens, j'y reviens plus bas).

Force est de constater que la mobilité est devenue le mot d'ordre d'un grand nombre d'universités et que les programmes de bourses ont été démocratisés, mais

³⁵¹ Daniel Niclot rappelle que « ces dernières années, la mobilité académique des étudiants a fait l'objet de nombreuses études internationales portant notamment sur son rôle 'formateur' en matière de développement de l'éducation multiculturelle (par exemple Simon, 2009 ; Dervin et Byram, 2008 ; Dervin, 2008 ; Byram, 2006 ; Dimitropoulos, 2003 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Byram, 2002 ; Groux et Etienne, 2002 ; Groux et Porcher, 2000) » (NICLOT dans BAILLAT, NICLOT & ULMA, 2010 : 45).

³⁵² Voir la synthèse du CESE < www.lecese.fr/travaux-publies/la-mobilite-des-jeunes>, consulté le 3 décembre 2012.

il reste des problématiques à résoudre relatives aux modalités d'accès à la mobilité.

3- Les universités européennes vont-elles vers une « économiscisation » du savoir (GARCIA, 2009) ?

Compétences, management, entrepreneuriat, rentabilité, employabilité sont autant de termes qui découlent du jargon de l'entreprise, de la sphère privée. L'éducation a, comme je l'ai déjà mentionné, pris le pli de la logique économique néolibérale :

« [...] l'éducation [est désormais considérée] comme un bien marchand, et ainsi s'oppose à l'acception traditionnelle selon laquelle l'éducation est d'abord un bien public, une liberté publique, un service public dont essentiellement l'État aurait la charge » (MARTIN, 2011 : 9).

Le processus de Bologne a ainsi renforcé l'idée d'une « économisation » du savoir. Plusieurs passages l'attestent :

« Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une **Europe de la Connaissance** est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les **compétences** nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun. [...] Nous devons en particulier rechercher **une meilleure compétitivité** du système européen d'enseignement supérieur. La vitalité et l'**efficacité** de toutes les civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques »³⁵³ (PROCESSUS DE BOLOGNE, 1999 : n.p).

À travers ces discours ci-dessous, on peut en revanche lire la crainte des universitaires concernant le glissement de l'Université vers l'adhésion à la logique économique du marché et la restriction de la liberté académique que cela induit.

« Loin de donner un supplément d'âme culturel et civique à l'Europe, c'est plutôt l'enseignement supérieur qui se trouve soumis³⁵⁴ aux principes généraux, économiques, voire économicistes de l'Europe des Six initiale : marché ouvert, concurrence, compétitivité, efficacité³⁵⁵ » (CHARLE & SOULIE, 2007 : 11-12).

« À l'heure actuelle, les établissements d'enseignement supérieur se voient contraints de répondre aux exigences de la logique de marché qui dicte de plus en plus les formes modernes d'administration (nationale et interrégionale), ceci afin d'améliorer leur rentabilité et d'accroître leur transparence économique et politique. Parallèlement, les universités s'inscrivent elles aussi davantage dans une logique de service aux clients, ce qui fait que leur système de prises de décision,

³⁵³ Je souligne.

³⁵⁴ Je souligne.

³⁵⁵ Note de l'auteur : Voir le présent ouvrage de Chris Lorenz, « L'économie de la connaissance ».

auparavant collégial, s'apparente désormais à la gestion d'une entreprise » (DENMAN, 2005 :14).

« [...] nos sociétés sont désormais organisées autour de la production de savoirs, qu'elles ont glissé d'un mode de développement industriel à un mode de développement communicationnel et – conséquence directe- que ce ne sont plus les biens industriels mais bien les nouveaux savoirs qui constituent la force motrice de l'activité économique et qui définissent la capacité d'innovation d'une socio-économie. Ce faisant, le savoir change de statut et devient une marchandise [...] ces mutations sont potentiellement porteuses de nouveaux modes de fonctionnement, de nouvelles tensions et fractures dans le monde universitaire dont il importe de prendre la mesure exacte.» (BRETON dans BRETON & LAMBERT, 2003 : 27-28).

À cet égard, Edgar Morin et Alfredo Pena-Vega (2003 : 24) mettent clairement en garde contre les risques de l'économie de la connaissance.

« L'Université est sollicitée de toutes parts, en interne et en externe, à l'efficience et à l'efficacité. Il lui est demandé de se soumettre aux marchés sous prétexte de garantir l'issue professionnelle de ses étudiants. Cette relation, non maîtrisée risque de transformer l'Université en 'collège supérieur de formation professionnelle' et en entreprise économique parmi d'autres. L'Université risque ainsi de faire passer au second plan l'enseignement supérieur (au sens le plus large du terme), la recherche et la diffusion de la culture».

La tension au sein de l'Université en Europe se serait ainsi accrue avec le processus de Bologne. Pour le chercheur américain, spécialiste de l'enseignement supérieur, Philip Altbach (2007 :136), elle serait ancrée depuis les débuts du développement l'Université.

« Les institutions d'enseignement supérieur ont toujours été confrontées à la difficulté de concilier autonomie et obligation de rendre compte. La tradition d'autonomie académique implique la possibilité, pour les universités, de prendre leurs décisions elles-mêmes sur les questions essentielles qui les concernent et de forger leur propre destin. Parallèlement, les autorités extérieures, y compris les bailleurs de fonds, les organismes de financement publics et les organisations religieuses, ont toujours exercé un certain contrôle sur l'enseignement supérieur. Cet antagonisme remonte aux origines de l'université dans l'Europe médiévale. À l'ère de l'enseignement supérieur de masse, on demande aux universités davantage de comptes en raison de leur impact croissant sur l'économie et la société ».

Ces deux logiques antagonistes au sein des universités se traduiraient en terme d'autonomisation des universités, laquelle est imposée par les décideurs et la liberté académique à laquelle tient la communauté universitaire (cette question se pose aussi en Ukraine, cf. *supra*).

Le processus de Bologne serait, en quelque sorte, le produit d'une conception économiste où le qualitatif se substitue au quantitatif, incitant les institutions à devoir rendre des comptes. Se pose donc la question de la compatibilité/l'incompatibilité

entre les principes du processus de Bologne aux exigences qu'il instigue et les principes académiques locaux instaurés.

4- Les universités doivent-elles (re)définir la qualité ?

Le Processus de Bologne a en effet (ré-)introduit la notion de qualité (SAARINEN, 2009). Toutes ces tâches incombées aux universités, de plus en plus asservies à « produire » un certain nombre de données scientifiques, de thèses, de mémoires, à accueillir un nombre prédéfini d'étudiants pour tel ou tel niveau d'études, de projets etc.³⁵⁶, constitueraient les modalités requises pour former une « Université de qualité » (DOTOLI, 2007 : 45). Autrement dit, si ces critères sont « pour l'essentiel des indicateurs chiffrés 'objectifs' de visibilité, de lisibilité et d'attractivité internationales, calés sur les critères des principaux classements internationaux » (VINOKUR, 2008 : 78), ils sont aussi les indicateurs du potentiel d'excellence des universités. En guise d'instrument de mesure : l'évaluation et l'accréditation ont été conçus comme barème de qualité et de valorisation sur le marché éducatif (DOTOLI, 2007 : 53). parfois éloignés de ce mode d'évaluation, certaines institutions adhérentes au processus de Bologne ne sont pas toujours bien familiarisées avec ces outils évaluatifs tels que la plupart des pays d'Europe centrale et orientale qui ont conservé un système d'évaluation sur 5, daté de l'époque soviétique (*cf. infra*).

En conclusion, si le processus de Bologne suscite autant de questions et de doutes dans les pays membres, c'est parce qu'il implique un changement notable du paradigme de l'activité académique s'accompagnant de la prise en compte de nouveaux paramètres dans un contexte socio-économique et politique toujours plus complexe. En effet, à l'heure de la mondialisation, l'Université doit assurer une

«[...] double fonction paradoxale [...] : s'adapter à la modernité scientifique et l'intégrer, répondre aux besoins fondamentaux de formation, fournir des enseignants pour les nouvelles professions, amis aussi et surtout fournir un enseignement méta-professionnel, méta-technique, c'est-à-dire une culture » (MORIN, 1994 :94).

Le processus de Bologne peut être instrument intéressant pour le développement des universités, à condition que ces dernières se l'approprient, en

³⁵⁶ Voir aussi l'ouvrage du collectif P.E.C.R.E.S, 2011, *Recherche précarisée, recherche atomisée*. Production et transmission des savoirs à l'heure de la précarisation, Raisons d'agir, Paris, 159 pages.

veillant entre autres aux cultures éducatives locales, aux besoins d'enseignement et d'apprentissage.

Après avoir dégagé quelques principes et enjeux du processus de Bologne, intéressons-nous de plus près aux modalités et implications du processus de Bologne en Ukraine.

4.2. L'Ukraine et le processus de Bologne

Dans cette section, j'étudierai les conditions de l'implantation du processus de Bologne, ainsi que la portée de ce projet dans la formation en langues étrangères.

4.2.1. La mise en route institutionnelle

Depuis les années 2000, les autorités éducatives et les enseignants ont eu le temps de s'approprier les critères du processus de Bologne et de mettre en place les instruments nécessaires pour en assurer le suivi (KREMEN, 2004 : 268-275).

En mai 2004, à la demande du Ministère de l'éducation ukrainien, de l'Institut polytechnique de Kyïv, désigné pour piloter la réforme aux côtés du MESJS, un séminaire international à Kyïv par l'UNESCO-Cepes et le Conseil de l'Europe a été organisé afin de discuter de l'introduction du processus de Bologne par l'Ukraine³⁵⁷. La délégation ukrainienne avait ainsi présenté les prédispositions de l'enseignement supérieur ukrainien en vigueur pour adhérer au processus de Bologne :

- l'adoption d'outils législatifs pour l'autonomie des universités,
- un système à deux niveaux de qualifications (licence et maîtrise),
- la mise en œuvre du système ECTS dans 60 établissements d'enseignement supérieur pilotes,
- l'introduction du Supplément au diplôme,
- l'augmentation du nombre d'établissements et d'étudiants (1,7 million en 1991 à 2,3 millions en 2003),
- le développement des partenariats avec les institutions européennes,

³⁵⁷ Voir synthèse du séminaire et les recommandations sur le site du CENTRE D'INFORMATIONS ACADÉMIQUES DE LETTONIE <http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Oth_conf/Kiev/040513-14Kiev_Recommendations.pdf>, consulté le 8 décembre 2012.

- l'introduction d'un nouveau système d'évaluation à la fin du cycle scolaire (par le Test unique),
- l'attribution de l'accréditation en 4 niveaux pour faciliter le classement des établissements,
- le développement de la formation continue avec l'introduction des TIC et l'élaboration de programmes d'études à distance.

Il avait alors été recommandé par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe de poursuivre la réforme du système universitaire en diminuant le nombre de spécialités d'enseignement ; en adaptant les formations aux besoins du marché du travail ; en rendant lisible et comparable le système éducatif en vue d'une reconnaissance des diplômes dans les autres pays de l'Europe ; en rapprochant les établissements de l'Association européenne pour l'assurance dans l'enseignement supérieur (ENQA) afin de tenir compte des critères d'évaluation³⁵⁸.

Il faudra attendre la Conférence de Bergen, en 2005, pour que l'Ukraine fasse son entrée dans le processus de Bologne aux côtés d'autres pays de la Communauté des états indépendants comme l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Moldavie et la Géorgie. Cet événement marque une intention de rompre avec l'isolement dans lequel ces derniers s'étaient retrouvés après la chute de l'URSS, et de définir de nouveaux rapports avec la communauté européenne voisine. Compte tenu des enjeux politiques et socio-économiques que représente l'adhésion au processus Bologne, l'enseignement supérieur en Ukraine est devenu un champ privilégié pour affirmer une stratégie d'ouverture vers l'Europe. C'est justement cette idée qu'a défendu Jan Tombinski, le responsable de la délégation de l'UE en Ukraine lors de la conférence sur « L'intégration européenne de l'enseignement supérieur ukrainienne dans le contexte du processus de Bologne »³⁵⁹ :

«L'Ukraine est aussi participante à ce processus, malgré le fait qu'elle ne soit pas membre de l'Union européenne. L'Ukraine peut largement bénéficier de la participation au processus de Bologne, à l'instar d'autres pays. Les étudiants d'autres pays peuvent ainsi tirer profit de leur séjour, de leurs études en Ukraine, de développer beaucoup de connaissances sur le pays mais aussi d'acquérir des connaissances grâce à l'enseignement reçu par les meilleurs professeurs

³⁵⁸ Même site que celui mentionné dans la note précédente.

³⁵⁹ VYSHA OSVITA, 26 octobre 2012, « Le processus de Bologne, clé de l'intégration européenne de l'enseignement supérieur ukrainien » [*Болонський процес – запорука європейської інтеграції вищої освіти України*], <<http://vnz.org.ua/novyny/podiyi/2727-bolonskyj-protses--zaporuka-evropejskoyi-integratsiyi-vyschoyi-osvity-ukrayiny>>, consulté le 2 avril 2013.

ukrainiens. Du point de vue de l'Union européenne, l'Ukraine est un partenaire important, voisin »³⁶⁰.

Après son adhésion au processus de Bologne, suite à la Conférence ministérielle de Londres en 2007, le ministère de l'éducation ukrainien a proclamé un «Plan d'action pour la qualité de l'enseignement supérieur en Ukraine et son intégration dans la communauté européenne et mondiale de l'éducation jusqu'en 2010 » (*План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року*). Ce document comporte un récapitulatif des tâches réalisées en 2007-2008 et met en évidence les futurs objectifs à atteindre d'ici 2010 pour moderniser l'enseignement supérieur ukrainien, à savoir :

- la transparence des deux cycles d'études ;
- la généralisation des crédits ECTS à l'ensemble des établissements ;
- l'amélioration du dispositif d'apprentissage tout au long de la vie ;
- la promotion de la mobilité des enseignants et étudiants et la facilitation des procédures d'accès à la mobilité ;
- le développement de la coopération européenne ;
- la révision du troisième cycle et la valorisation de la recherche (MESJS, 2007)³⁶¹.

Ces objectifs ont donc conduit les institutions à surmonter les difficultés internes, évoquées plus haut.

4.2.2. La portée des principes et effets de la bolonisation

À l'instar de nombreux pays, les mesures inhérentes au processus de Bologne restent en cours d'exécution en Ukraine.

Si l'enseignement supérieur ukrainien a changé suite à l'adhésion au

³⁶⁰ «Україна також є учасником цього процесу, не будучи членом Європейського Союзу. Україна може багато в чому виграти від участі у Болонському процесі, так само як і інші країни. Студенти інших країн можуть виграти від того, що перебуватимуть, навчатимуться в Україні, дізнатися багато про країну та отримати знання від кращих українських викладачів. З точки зору Європейського Союзу, Україна є важливим партнером, сусідом ». Traduit de l'ukrainien.

³⁶¹ Voir extrait traduit en annexe « Plan d'action... » et la version complète en ukrainien sur le site de LA BIBLIOTHÈQUE ÉLECTRONIQUE INTERUNIVERSITAIRE DE CRIMÉE:
<<http://elib.crimea.edu/zakon/min612.pdf>>, consulté le 1^{er} décembre 2012.

processus de Bologne, la transposition de celui-ci reste à faire dans la mesure où, à mon avis, les cadres européens semblent plutôt avoir été superposé aux normes post-soviétiques, comme pour essayer de colmater l'ancien système (Annexe 6.6). Il y aurait là une incompatibilité entre les deux modèles (chapitre 3), d'où les difficultés à rendre efficient le paramétrage du système universitaire ukrainien suivant le modèle défini par le processus de Bologne³⁶².

Pour comprendre comment s'est développé le processus de Bologne en Ukraine, il s'agira d'étudier les incidences visibles de ce nouveau dispositif dans l'enseignement supérieur ukrainien, en partant des principes généraux du processus de Bologne.

- *La mobilité peu développée*

L'UNESCO estime à 37 674 étudiants étrangers installés en Ukraine en 2012, soit 1% de la mobilité étudiante internationale (UNESCO, 2012 : n.p). Ces étudiants viennent principalement de Chine, de Russie, du Turkménistan et de l'Inde. Selon la même source, les 35 066 étudiants ukrainiens, eux, ont tendance à aller étudier en Russie, Union Européenne (Allemagne, Pologne et France) et aux USA³⁶³.

Si l'on constate un intérêt plus important de la part Ukrainiens à partir suivre leurs études à l'étranger³⁶⁴, nombreux sont ceux qui connaissent des difficultés matérielles : le lourd régime des visas qui reste de vigueur bien que le gouvernement ukrainien insiste pour supprimer les procédures consulaires entre l'Ukraine et l'Union européenne³⁶⁵ ; la quasi-absence de bourses d'études pour les étudiants et

³⁶² TYZH DEN, 13/09/2010, « La bureaucratie à la sauce 'bolonaise' » [« Бюрократія під 'Болонським' соусом »], <<http://tyzhden.ua/Publication/1452>>, consulté le 10 décembre 2012. Voir l'illustration de l'article (Annexe 6.6).

³⁶³ L'écart entre les deux chiffres est faible à comparer avec ceux de la France par exemple (54 407 étudiants en mobilité sortante, et 259 935 étudiants venant de l'étranger d'après l'UNESCO). Mais la mobilité étudiante entrante ou sortante en Ukraine demeure faible par rapport aux pays européens ou à la Russie, cela montre bien une implication réservée de la part de l'Ukraine sur le développement des dispositifs stimulant la mobilité étudiante internationale.

³⁶⁴ GAZETA.UA, 25/03/2012, « Plus de 80% des étudiants ukrainiens souhaitent travailler à l'étranger (Europe et Amérique surtout), [Понад 80% українських студентів хочуть працювати за кордоном]<<http://gazeta.ua/articles/life/ponad-80-ukrajinskih-studentiv-hochut-pracyuvati-za-kordonom/428397>>, consulté le 8 décembre 2012.

³⁶⁵ Les Européens disposent d'un délai de séjour en Ukraine de 90 jours sans visa. En revanche les Ukrainiens sont dans l'obligation de se procurer un visa pour se rendre en Europe. EURACTIV.COM, 25/03/2011, « Edition spéciale : l'Ukraine progresse sur la question du régime sans visa pour l'UE », <<http://www.euractiv.com/fr/specialreport-eu-ukraine-relatio/edition-speciale-lukraine-progre-news->

enseignants ; et le bas niveau de vie des étudiants (SACILOTTO-VASYLENKO, 2009 : 151 ; BABYN, 2009 : 28 ; BELYAKOV, 2008 : 55). Enfin, les étudiants qui ont décidé de revenir de leur séjour d'études à l'étranger ne bénéficient d'aucune faveur en Ukraine : compétences et diplômes obtenus à l'étranger ne sont nullement reconnus par les employeurs ukrainiens et établissements d'enseignement supérieur (BELYAKOV, 2008 : 56 ; KREMEN, *alii*, 2005 : 217). Durant l'enquête, certains les étudiants ont, en effet, témoigné sur ce sujet³⁶⁶. Cette paupérisation n'affecte pas seulement le milieu étudiant mais aussi le corps enseignant.

- *Les conditions de travail déplorables des enseignants*

En Ukraine comme ailleurs dans le monde, la plupart des enseignants mènent de front leur charge d'enseignement³⁶⁷ à l'Université, aux activités de recherche en plus d'un investissement administratif au sein de l'établissement³⁶⁸. Outre leur activité à plein temps à l'université, les enseignants doivent parfois compléter leur salaire en donnant des cours pour d'autres publics (cours particuliers, service en établissement privé, etc.). D'après les réponses des 15 enseignants de français interrogés par questionnaires, 8 d'entre eux affirment travailler ailleurs qu'à l'université à laquelle ils appartiennent. Rappelons que le salaire des enseignants à l'Université en Ukraine oscille entre 200 et 500 euros par mois³⁶⁹, il correspond à l'un des plus faibles de toutes les catégories socioprofessionnelles en Ukraine³⁷⁰. Outre leur situation

[507660](#)>, consulté le 8 décembre 2012.

³⁶⁶ Voir par exemple les entretiens : [E.C₁.ET.V₁ ; U₃ – répliques : 163-166 ; [E.C₅.Et.V₂ ; U₁ – répliques : 197-198].

³⁶⁷ Soit 900 heures au maximum par an pour les enseignants-chercheurs et 700 heures par an pour les enseignants (LOI D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002, art. 49-1)

³⁶⁸ Il est déjà arrivé que les enseignants abandonnent leur cours pour exécuter des tâches administratives urgentes exigées par la hiérarchie de l'établissement. Les étudiants sont alors enjoins à faire quelques exercices du manuel en attendant le retour de l'enseignant. Lors de mon séjour, observant les cours, j'ai dû à deux ou trois reprises prendre la relève des enseignantes, contraintes d'aller au secrétariat de la faculté pour effectuer des formalités administratives qui ne pouvaient pas attendre.

³⁶⁹ Le salaire varie certes selon l'âge, le grade, le poste, le niveau de vie, etc. Mais l'on constate qu'en Europe, le salaire mensuel des enseignants présente des disparités impressionnantes : en Russie en 2008, le salaire moyen d'un professeur d'université s'élevait à en moyenne à 245 euros, ce qui reste inférieur au salaire moyen dans le pays tous secteurs confondus (soit 423 euros). D'après la communication de KASTOUÉVA-JEAN Tatiana, 2009, « Enseignement supérieur russe: est-il compétitif? », Compte-rendu à l'IFRI de Bruxelles :

<http://www.ifri.org/?page=detail-contribution&id=5576&id_provenance=98>. En Roumanie, le salaire des enseignants à l'université minimal est de 250euros < <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/roumanie/presentation-de-la-roumanie/article/enseignement-superieur-71417>>. En France, il est de 1759 euros (net) pour un maître de conférence en début de carrière, MESR :

<<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid31776/plan-carrieres-mesures-specifiques-aux-maitres-de-conferences.html>>. Voir aussi Consulté le 12 janvier 2012.

³⁷⁰ COMITÉ D'ÉTAT DE LA STATISTIQUE D'UKRAINE :

financière précaire, précisons que les enseignants ne bénéficient d'aucune sécurité à l'emploi. En effet, ils ne sont pas considérés comme fonctionnaires mais contractuels. Leur contrat est d'un an puis renouvelé tous les quatre ans. L'instabilité de cette profession, sa dévalorisation et la conjoncture sociale sont autant de raisons qui justifieraient le fait que certains puissent avoir recours à des pratiques de corruption pour arriver à vivre convenablement³⁷¹.

- *La corruption encore très répandue*

Au cours des années 90, un grand nombre d'étudiants (les plus aisés surtout) n'hésitaient pas à soudoyer les enseignants en leur donnant des bakchichs afin d'éviter de passer les examens obligatoires d'entrée à l'université.

À partir de 2004, avec la contribution de la fondation internationale « Renaissance » [Міжнародний фонд Відродження] appartenant au mécène américain, Georges Soros, de nouvelles mesures ont été mises en place par le président Iouchtchenko afin de contrecarrer ses pratiques illicites. Plusieurs universités ont donc modifié leurs conditions d'accès en proposant une correction informatisée des épreuves afin d'assurer l'anonymat et la transparence de la sélection et des résultats (VAKARTCHUK, 2002 : 5, SACILOTTO-VASYLENKO, 2009: 150). Bien que le gouvernement ait légiféré sur ce problème³⁷², l'Ukraine demeure le 144^e pays (sur 176) le plus corrompu en 2012³⁷³. D'ailleurs, l'enseignement supérieur reste l'un des secteurs où sévit largement la corruption.

«Étant donné que les universités font partie d'un système social et politique plus large, si le monde politique est gangrené par la corruption et le favoritisme, il n'y a pas de raison que l'université en soit préservée. Le problème de la corruption à l'université, avec ses facettes multiples, affecte plusieurs pays en développement. On observe également une corruption systémique dans certains pays de l'ex-Union soviétique, ainsi que d'autres dans le monde. Des comportements clairement inacceptables tels que le versement de pots-de-vin en échange d'une admission à l'université ou de l'obtention d'un diplôme, le plagiat flagrant de la part des étudiants et des universitaires et les fraudes massives lors des examens, entre autres, sont devenus endémiques » (ALTBACH, 2007 : 137).

<http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2011/gdn/Zarp_ek_p/zpp2011_u.htm>, consulté le 1^{er} décembre 2012

³⁷¹ Les enquêtés n'ont pas évoqué ce sujet. Cette explication s'inspire de mes lectures (OSIPIAN, 2008) et de discussions informelles avec des étudiants.

³⁷² Voir l'amendement relatif aux actes de corruption sur le site de VERKHOVNA RADA UKRAINY : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3207-17>>, consulté le 10 décembre 2012.

³⁷³ KYIVPOST, 05/12/2012, « L'Ukraine a un fort indice de corruption internationale » [*Ukraine inches up on international corruption index*], <<http://www.kyivpost.com/content/ukraine/ukraine-inches-up-on-international-corruption-index-317159.html>>, consulté le 8 décembre 2012.

En 2008, Ararat Osipian (2008 : 324) souligne que 80% des établissements d'enseignement supérieur publics en Ukraine et 20% des établissements privés sont touchés par ce fléau. Cela se fait à tous les niveaux et peut se manifester sous diverses formes.

« « [...] les détournements de fonds, les extorsions, la fraude, le népotisme, le clientélisme, le favoritisme, les pots-de-vin, les transgressions des règles et du règlement intérieur, l'ignorance des critères d'admission, la tricherie, le plagiat, la malhonnêteté scientifique, la discrimination et les abus de biens publics. Plusieurs de ces formes de corruption peuvent être liées entre elles : attribuer une note élevée à un étudiant en échange d'un pot-de-vin, par exemple, constitue une forme de fraude. La corruption peut avoir différentes origines. Un pot-de-vin peut être offert de plein gré ou extorqué. Il peut avoir la forme d'espèces, de marchandises, de services, ou dons en argent. En plus des formes classiques de la corruption, le gaspillage, le déséquilibre de la répartition des ressources publiques, et les inconduites sexuelles se déroulent dans les établissements d'enseignement supérieur en Ukraine »³⁷⁴ (*Ibid.*).

C'est aussi à la rentrée et lors des examens d'admission à l'université que la corruption est au pinacle (surtout dans les facultés les plus convoitées comme le droit, l'économie, etc.)³⁷⁵.

Bien que mon enquête n'ait pas porté sur ces pratiques, un passage où une étudiante ayant passé son Master 2 en France témoigne de la fréquence du plagiat lors de l'élaboration d'un travail écrit à rendre. En effet, les universités ukrainiennes seraient moins intransigeantes qu'en France, d'où l'accroissement de travaux plagiés.

[E.C₁₃.Et. V₂; U₂]

29. (I₂.Et.F) : et puis à l'université personne ne pouvait nous expliquer comment on doit faire. comment on doit faire nos dossIERS <et> nos mémoires et tout ça. c'était vraiment compliqué <alors>/

30. (E) : mais vous êtes habituées pourtant ici à faire des mémoires/

31. (I₁.Et.F) : oui/

32. (E) : des dossiers de la première année jusqu'à la cinquième j'ai vu que vous aviez beaucoup de *dossiers*³⁷⁶/

33. (I₂.Et.F) : oui <bien sûr>!

34. (I₁.Et.F) : oui mais c'est pas ça!

35. (I_{plusieurs}) : < ?>

³⁷⁴ « [...] *bribery, embezzlement, extortion, fraud, nepotism, cronyism, favoritism, kickbacks, violating rules and regulations, ignoring admissions criteria in the admissions process, cheating, plagiarism, research misconduct, discrimination, and abuse of public property. Such forms of corruption are often connected in bundles- assigning a high grade to a student in exchange for a bribe is fraud, for instance. The corruption can have different origins. A bribe can be offered voluntarily or extorted. It can be in the form of cash, merchandise, service, or a monetary donation. In addition to classic forms of corruption, gross waste, misallocation of public resources, and sexual misconduct take place in higher education institutions in Ukraine* » Traduction de l'anglais.

³⁷⁵ RENAISSANCE :

<http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=32647:2011-04-18-09-47-53&catid=125:publ-edu&Itemid=386>, consulté le 12 mai 2012.

³⁷⁶ En ukrainien.

36. (I₁.Et.F) : tout l'apprentissage euh::: en Ukraine c'est du copier-coller sur Internet!
 37. (E): ah :::!
 38. (I₁.Et.F) : oui c'est ça! oui c'est ça!/
 39. (E) : (*rires*)
 40. (I₁.Et.F) : et en France non tu peux pas! bah oui tu peux utiliser l'information mais tu dois quand même réfléchir. tu dois modifier. tu dois ajouter quelque chose. et c'est comme ça donc! et les dossiers c'était pas les mêmes choses! pas du tout!
 41. (I₂.Et.F) : < ?>...
 42. (I₁.Et.F) : et même l'examen c'était pas (*rires*). non ça n'a rien à voir! on peut pas comparer tout ça. c'est différent!/
 43. (I₂.Et.F) : et puis le professeur est <grand>. le professeur peut nous proposer des sujets des mémoires ici. et en France c'est tout à fait différent. parce que nous avons obLIGÉ de choisir le sujet pour notre dossier. et voilà/

Si l'on estime que le plagiat nuit à l'image de l'Université ukrainienne, il serait alors, à mon avis, pertinent de dépasser le constat ou la dénonciation d'un système corrompu pour finalement commencer à s'interroger sur la formation des étudiants et enseignants à la recherche, sur les modes de vérification, les lois éthiques auxquels ils se réfèrent, etc. afin d(e)'(re)élaborer le cadre scientifique.

Une intéressante enquête a été menée par la fondation « Renaissance », portant sur les représentations des étudiants (1008 ont été interrogés) au sujet de la corruption dans l'enseignement supérieur. Les résultats parus, en 2011, montrent que, par exemple, plus de 75% d'entre eux estiment que la corruption se manifeste par le don d'argent de la part des étudiants pour l'obtention d'une meilleure note 35% considèrent que le recours aux pratiques de corruption permet de résoudre des problèmes.

Malgré la dévalorisation de l'enseignement supérieur, être diplômé de l'Université reste depuis l'URSS un statut prestigieux. C'est pourquoi, l'accès à l'Université représente une étape importante dans la vie des jeunes ukrainiens.

- *Sélection d'entrée dans l'enseignement supérieur*

Tandis qu'à l'époque soviétique, l'accès à l'Université était gratuit, aujourd'hui les frais d'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur varient en moyenne entre 5000 à 7000 hriven³⁷⁷ (SACILOTTO-VASYLENKO, 2009 : 150). La

³⁷⁷ Soit 470 à 660 euros sachant que le salaire moyen correspond à environ 250 euros. Toutefois certains étudiants (ou plutôt les familles) sont prêts à mettre des sommes considérables pour entrer dans l'université la plus renommée, telle faculté de commerce, institut de droit, etc.

gratuité concerne les étudiants ayant remporté les olympiades³⁷⁸. Cela se traduit par l'exonération des droits d'inscription et une dispense des épreuves dans la (ou les) discipline(s) à(ux)laquelle(s) ils ont réussi. Cette exonération peut aussi concerner les étudiants qui ont obtenus des résultats satisfaisants au concours d'entrée à l'Université; et les étudiants en difficulté sociale (KREMEN, *alii*, 2005 : 171). La Loi sur l'enseignement supérieur indique qu'il ne doit pas y avoir moins de 51% d'étudiants boursiers inscrit en première année (2002 : art.23). Depuis 2012, le ministre Tabachnyk a décidé de diminuer l'attribution des places gratuites soi-disant pour favoriser le développement de l'autonomie des universités (*cf. supra*).

Comme nous l'observons, l'admission à l'Université n'est pas systématique, d'autant plus que depuis 2007, un Test indépendant [*зовнішнє незалежне оцінювання*] a été créé. Il est devenu obligatoire en 2009 à tous les élèves en fin de parcours scolaire : à la fin de la 11ème classe, les élèves souhaitant s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur, doivent passer cette certification. En fonction de la formation visée, les écoliers doivent choisir au moins quatre disciplines parmi neuf : littérature, ukrainien, histoire, géographie, mathématiques, biologie, physique et une langue étrangère parmi anglais, allemand, français et espagnol³⁷⁹. Le Centre National d'Évaluation pour la Qualité de l'Enseignement [*Центр оцінювання якості знань*] valide les productions des candidats.

Une fois ce Test réussi, les candidats peuvent choisir cinq établissements d'enseignement supérieur. La procédure de sélection continue à l'entrée de l'Université car pour être acceptés dans un établissement d'enseignement supérieur, les candidats sont obligés de passer à nouveau des épreuves dans trois matières au minimum : « langue et littérature ukrainiennes » (obligatoire) ainsi que deux matières liées à filière de spécialisation choisie de le futur étudiant et pour lesquelles il y a une ou deux épreuves. Celles-ci se composent de QCM, d'oraux à partir d'un sujet au choix, et de productions écrites³⁸⁰. À la rentrée 2011-2012, les modalités de passation

³⁷⁸ Les olympiades (locales, régionales, nationales, scolaires et universitaires) se déroulent chaque année. Cette compétition est proposée dans plusieurs disciplines. Seuls les meilleurs apprenants sont sélectionnés pour y participer.

³⁷⁹ CAMPUS FRANCE:

<http://ukraine-campusfrance.org/fr/campusfrance_en_ukraine/enseignement_superieur_en_ukraine>, consulté le 15 avril 2010

³⁸⁰ CAMPUS FRANCE, n.d, « Information sur l'enseignement supérieur ukrainien »,

des épreuves ont été modifiées pour la sélection d'entrée à l'Université : désormais, toutes les épreuves sont sur 200 points et il faut atteindre une moyenne de 124 points pour être accepté. Les universités sont en revanche libres de fixer un score plus ou moins élevé³⁸¹.

L'utilité du test indépendant et de l'instance d'évaluation est encore discutée et reste à prouver étant donné qu'aucun pays à l'étranger ne reconnaît cette certification qui est seulement demandée et fabriquée en Ukraine (KORSAK, LASTOTCHENKO, 2007 : 189). Cette situation soulève effectivement plusieurs questions : à quoi servent toutes ces procédures de sélection si elles ne sont pas admises à l'étranger ? À force de complexifier l'admission à l'université, ne rend-t-on pas l'enseignement supérieur de plus en plus exclusif et sélectif ? À qui ces procédures profitent-elles ? Dans quel objectif ont-elles été instaurées ?

- *Évaluations et diplômes*

Depuis le passage de l'ancien modèle soviétique où le système d'évaluation suivait un paradigme mécaniste (HUVER & SPRINGER, 2011 : 37), les approches évaluatives se sont diversifiées et les enseignants se sont donc appropriés différents types d'évaluations (sommativ, formative, etc.). Néanmoins, il demeure une prédominance à l'évaluation sommative.

Dans les deux universités ukrainiennes, les étudiants sont évalués en contrôle continu [« *залук* », « *zalyk* »] qui correspond à des interrogations écrites ponctuelles et notes de participation pendant les cours. Dossiers, d'examens écrits [« *іспит* », « *ispyt* »], exposés oraux constituent les principaux supports de l'évaluation semestrielle ou trimestrielle³⁸². Il y a encore les examens de fin d'année [« *екзамен* », « *ekzamen* »] appelé aussi examens d'État, qui correspondent au diplôme final (cf. *infra*).

Le système de notation s'étend sur 5 points (et non sur 20 points comme en

<<http://www.ukraine.campusfrance.org/node/16467>>, consulté le 10 décembre 2012.

³⁸¹ Voir le Décret sur les conditions d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur, MESJS < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1221-11>>, consulté le 10 décembre 2012.

³⁸² L'oral est prégnant lors de la session d'examen. L'établissement n°2, par exemple, ne fait passer que des examens oraux pour le français.

France). Avec le système ECTS, les notes sont converties sur 100 voire 200 points (selon les établissements).

Échelle nationale	Échelle établissement n°2	Échelle de cotation	Échelle ECTS
"5"	90-100	45 et plus	A
"4"	75-89	36 – 44,9	BC
"3"	60-74	30 – 35,9	DE
"2"	40-59	20 – 29,9	FX
"1"	1-39	0-19,9	F

Tableau 20 Critères d'évaluation des étudiants sur différentes échelles de notations

Outre les notes, les appréciations sont reportées dans le livret de notes des étudiants [« *заликова книжка* », « *zalikova knyzhka* »], sont variables allant d'excellent à insatisfaisant [відмінно, добре, задовільно, незадовільно]. En règle générale, l'étudiant ne doit pas recevoir moins de deux 2/5 par semestre, auquel cas son admission au degré supérieur d'étude s'annonce rédhitoire. Dans le cadre du processus de Bologne, la procédure de qualification comprend les crédits ECTS correspondant au modèle 240 +60/90 crédits comme il convient au système universitaire 4+1 ou 1,5 années académiques telles que la Bulgarie, l'Espagne et l'Ecosse (EURYDICE, 2010 : 19).

La passation de l'« Examen d'Etat » est décisive pour les étudiants. Elle a lieu deux fois au cours de la formation initiale (*Bakalavr*, *Specialist* ou *Mahistr*)³⁸³. L'attestation d'Etat pour le *Bakalavr* est délivrée par une commission scientifique formée d'enseignants de l'établissement concerné, d'enseignants-chercheurs de la discipline, du chef de la faculté et d'un représentant du MESJS. En *Mahistr*, les étudiants doivent passer plusieurs examens et une soutenance de mémoire devant cette même commission (YAROSHENKO, 2008 : 418).

Le principal problème de ces diplômes d'Etat est qu'il ne sont pas « reconnus » par la société.

³⁸³ Dans ces deux établissements, en 2010 il n'y avait que des étudiants en *Specialist* (master professionnel), pas de *Mahistr* (master recherche). Dans les deux cas, les étudiants doivent produire un mémoire en IVème année.

- *La non-reconnaissance des qualifications*

Selon Lê Thanh Khoi, « les diplômes ont un simple ‘pouvoir de légitimation sociale’ » (1991-b : 62). Si ne peut que souscrire à cette thèse, les réalités de terrain la démentent. C’est le cas pour l’Ukraine.

Au sein de la société, aucun diplôme, qu’il soit obtenu en Ukraine ou à l’étranger, n’est reconnu. Comme il a été évoqué plus haut, les diplômés ukrainiens sont souvent voués à choisir n’importe quel métier. L’absence de reconnaissance du *Bakalavr* comme du *Mahistr* sur le marché du travail s’avère problématique et n’est pas sans mettre en cause la légitimité des certifications délivrées par l’Université en Ukraine (KORSAK & LASTOTCHENKO, 2007 : 288). Il y a un véritable problème d’intégration des diplômés sur le marché du travail. Ces derniers s’attèlent à des métiers souvent bien loin de leur spécialité ou émigrent dans d’autres pays offrant des conditions meilleures (VASILIEVA, GORBAN & TOLOK, 2005 : 4).

Dans la plupart des pays européens, les diplômes ukrainiens ne sont pas acceptés. À l’inverse, la reconnaissance des diplômes étrangers nécessite toute une procédure administrative appelée « *nostrifikatsia* » et payante auprès de la VAK qui ne se prononcera que six mois après le dépôt de la demande³⁸⁴. Cette situation met à mal l’intégration du processus de Bologne qui s’appuie sur la garantie de l’équivalence des diplômes entre les pays.

Les difficultés liées à la reconnaissance des diplômes et l’absence de corrélation entre la profession et la spécialité de formation universitaire influencent considérablement la motivation des étudiants, lesquels auront plutôt tendance à préférer les formations s’étant popularisées après l’URSS telles que l’économie, le droit. À cet égard, les anciens ministres de l’éducation et de la science Vasyl Kremen (1999-2005) et Stanislav Nikolayenko (2005-2007) constatent une asymétrie dans les choix disciplinaires des étudiants qui les mènent vers des secteurs professionnels

³⁸⁴ À ce propos, voir l’article TYZH DEN, 13/09/2010, « « La bureaucratie à la sauce ‘bolonaise’ » [Бюрократія під ‘Болонським’ соусом], <<http://tyzhden.ua/Publication/1452>>. Ce problème lié à la reconnaissance des diplômes a d’ailleurs été un des sujets abordés lors la discussion de l’atelier auquel j’ai participé lors de la conférence internationale de Kyïv en avril 2012, voir l’article de KOZIYEVKA Olena, « *Internationalization as a Factor in the Modernization of Higher Education in Ukraine* », <<http://www.educationconferenceua2012.org.ua/>>. Articles consultés le 10 décembre 2012.

plus rentables.

« L'Ukraine a hérité d'un système d'éducation qui s'est développé aussi bien que ceux qui existent en Europe. Cependant, le développement de l'Ukraine dans l'Union soviétique a eu aussi des effets négatifs. En effet, de nombreux champs disciplinaires ont été surdéveloppés et de façon disproportionnée au nom de l'Union : par exemple l'accent a été mis sur la formation des ingénieurs et métiers techniques au détriment des avocats, économistes, sociologues, psychologues et managers³⁸⁵ » (KREMEN & NIKOLAYENKO, 2006 : 18).

La situation de l'enseignement supérieur en Ukraine est préoccupante car de nombreux étudiants partent ou rêvent de partir à l'étranger, non seulement pour enrichir leur parcours mais surtout pour désertir l'enseignement supérieur ukrainien qui n'offre aucune protection sociale et aucune perspective professionnelle (chapitre 3). L'absence de valorisation des diplômes ukrainiens pèse donc lourdement sur le développement de l'enseignement supérieur ukrainien.

Après avoir proposé un modeste bilan critique de la situation de la situation universitaire ukrainienne sous le processus de Bologne, il est désormais temps de se rapprocher du cœur du sujet d'étude. Dans ce qui va suivre, j'étudierai les apports et les influences mutuelles entre processus de Bologne et la formation des langues étrangères.

4.2.3. Le processus de Bologne et la formation en langues étrangères

Les langues-cultures jouent un rôle crucial pour la réalisation du processus de Bologne. Voyons d'abord comment les langues sont abordées par les textes qui constituent le processus de Bologne.

³⁸⁵ «Ukraine inherited a well-developed system of education, in many respects on par with those of the most developed European countries. However, the development of Ukraine within the body of Soviet Union also had negative effects. For the benefit of the Union, some fields of study received a disproportionate emphasis: for example, there were too many engineers, yet few lawyers, economists, sociologists, psychologists, and managers ». Traduction de l'anglais

Textes	Références aux langues-cultures
Déclaration du processus de Bologne	p.2. «Par la présente déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues , des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur ».
Communiqué de Prague (2001)	p.4 « [Les Ministres chargés de l'enseignement supérieur] fixent pour objectif qu'à partir de 2005, chaque étudiant qui termine ses études puisse recevoir le Supplément au diplôme automatiquement et sans frais. Celui-ci devrait être délivré dans une langue largement répandue en Europe ».
Communiqué de Berlin (2003)	p.5 «De plus, ils soulignent la nécessité d'assurer une période d'études substantielle à l'étranger dans le cadre des programmes des diplômes conjoints ainsi que des dispositions appropriées pour la diversité linguistique et l'apprentissage des langues , afin que les étudiants puissent réaliser pleinement leurs potentialités en termes d'identité européenne, de citoyenneté et d'employabilité ».
Communiqué de Louvain-la-Neuve (2009)	p.4. « [...] [la mobilité des étudiants] favorise le respect de la diversité et développe la capacité à appréhender d'autres cultures . Elle encourage la pluralité linguistique, ce qui perpétue la tradition multilingue de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et accroît la coopération et la compétition entre les établissements d'enseignement supérieur ».
Communiqué de Budapest-Vienne (2010)	p.1. « Depuis 1999, 47 parties à la Convention culturelle européenne ont approuvé cette vision, et ont fait des progrès significatifs en vue de sa réalisation. Dans un partenariat unique entre autorités publiques, établissements d'enseignement supérieur, étudiants et personnels, avec les employeurs, les agences chargées de la garantie de la qualité, les organisations internationales et les institutions européennes, nous avons engagé une série de réformes pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur la confiance, la coopération et le respect de la diversité des cultures, des langues , et des systèmes d'enseignement supérieur ».

Tableau 21 Références aux langues dans les textes du processus de Bologne

Ces références recensées insistent sur l'importance de préserver la diversité des langues-cultures. Un bémol est à souligner quant au Supplément au diplôme qui ne prévoit pas d'adaptation en plusieurs langues, en désignant implicitement « une » seule langue (l'anglais ?). Par ailleurs, l'importance à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures autres dans l'enseignement supérieur européen (en et hors UE) est rappelée dans les objectifs fixés par institutions européennes lesquelles ont mis en place des cellules de travail chargées d'infléchir les politiques universitaires. Le Conseil Européen pour les Langues (pour les pays de l'UE) souligne dans sa note adressée aux autorités et organisations responsables du suivi et de la mise en œuvre des principes du processus de Bologne :

« Ceux qui sont engagés dans la coopération européenne inter-institutionnelle ont été amenés à mesurer le fait que la coopération ne peut réussir que si les individus et les institutions concernées tiennent compte de la question des langues. Alors que dans de nombreuses disciplines, l'anglais a assumé le rôle de lingua franca académique, il serait erroné de penser que la majorité des étudiants et des enseignants ont une maîtrise suffisante de l'anglais et que la pratique de cette langue seule est suffisante. La mise en œuvre de programmes intégrés d'étude, de

formation et de recherche exige une connaissance améliorée et élargie des langues européennes, il est par conséquent de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur d'offrir des possibilités d'acquérir les compétences et savoir-faire linguistiques nécessaires »³⁸⁶ (BERTHOUD & al., 2002 :1).

En outre, la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur a conduit à la création de réseaux, à la coopération internationale institutions et à la mobilité des individus. La convergence de ces (co)actions a permis à la notion de formation en langues en Europe de prendre un nouveau sens. En effet, depuis les années 2000, celle-ci s'est complexifiée pour correspondre aux besoins spécifiques de l'enseignement et de l'apprentissage tout en prenant en compte le contexte socio-économique et politique. D'où le rôle accru du plurilinguisme dans le développement académique, social, personnel, professionnel chez les étudiants et les enseignants. La participation des institutions européennes n'a pas été négligeable. On peut à cet effet citer la publication de quelques rapports et documents-cadres qui ont servi à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'Université en Europe :

- « Cadre européen commun de références pour les langues » (CECR) en 2001³⁸⁷
- « Portfolio européen des langues » (PEL) en 2002
- « Rapport sur la formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères » en 2002
- « Profil européen sur la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence » (PEPELF) en 2004
- « Cerner et lever les obstacles à la mobilité des professeurs des langues étrangères » en 2006, etc.

³⁸⁶ « *Those that have been engaged in European inter-institutional co-operation have come to appreciate that co-operation will only succeed if the individuals and institutions involved have proper regard to the question of languages. While in many disciplines English has assumed the role of an academic lingua franca, it would be wrong to expect that a majority of students and teachers have an adequate command of English or that English is enough. The implementation of integrated programmes of study, training and research requires enhanced and extended knowledge of European languages; it is the responsibility of higher education institutions to provide opportunities for acquiring the necessary linguistic skills and competences* ». Traduction de l'anglais.

³⁸⁷ À la différence des autres documents-cadres (tels que PEL, PEPELF), le CECR n'est pas spécifique au contexte universitaire, mais il est pris en compte dans les objectifs des programmes de formation et constitue un guide auxquels se réfèrent aussi bien enseignants et apprenants d'écoles ou d'universités (voir à ce sujet le chapitre 4 de la thèse de FORSTER VOISICKI, 2008).

Dorénavant, l'enseignement-apprentissage des « langues étrangères » séduirait moins par son contenu que par sa dimension fonctionnelle (FORSTER VOISICKI, 2008 : 34). Aujourd'hui, un étudiant choisira telle ou telle langue parce qu'il sait qu'au cours de ses études, il sera amené à se rendre à l'étranger dans le cadre d'un programme de mobilité ; parce qu'il devra en faire l'usage dans sa future carrière ; ou au contraire il ressentira cet apprentissage comme contrainte dépendant de la programmation de sa formation.

Dans ce contexte d'internationalisation et du fait que l'espace européen de l'enseignement supérieur soit multilingue et multiculturel, les institutions ont été amenées à revoir leurs objectifs et leurs contenus d'enseignement de la formation en langues. Ainsi, en sollicitant les répertoires plurilingues, il s'agissait non seulement de favoriser le dialogue, de faciliter la communication entre les acteurs de cet espace, mais aussi de construire le savoir, de garantir et de contribuer au maintien de la diversité de cet espace (FORSTER VOISICKI, 2008 : 59). Tel qu'il est envisagé par ces documents élaborés par les institutions européennes, le plurilinguisme se révèle être un instrument de la diversité culturelle et la marque d'« une identité » européenne (voir à ce sujet le communiqué de Berlin ci-dessus). En ce sens, l'enseignement-apprentissage des langues investit une fonction politique (FORSTER VOISICKI, 2008 : 90-91). Basé sur des valeurs universelles, la prise en compte du plurilinguisme a ainsi conduit (ou contraint ?) les décideurs à produire des discours en faveur de la diversité des langues-cultures. Dans une autre mesure, cela a pu également légitimer les initiatives par les enseignants.

En Ukraine, l'enseignement-apprentissage des langues reste un leitmotiv dans les discours des politiques, comme en témoigne la déclaration d'Evhen Soulima lors de l'ouverture du IIIe congrès des formateurs en Ukraine :

« la politique linguistique en Ukraine soutient le Conseil de l'Europe. A l'heure de la réalisation de la Stratégie du développement national en Ukraine pour 2012-2021, il est indispensable pour Ministère et les établissements de se diriger et d'agir de façon pragmatique vers la modernisation de tout le système de formation initiale en langues, surtout l'enseignement de la langue ukrainienne et des langues étrangères »³⁸⁸ (MESJS, 2011 : n.p).

³⁸⁸ « мовну освітню політику в Україні підтримує Директорат Ради Європи. Під час реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки Міністерству і закладам вищої освіти необхідно здійснити практичні кроки щодо модернізації всієї системи мовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, особливо вивчення української та

Mais au travers de la rhétorique institutionnelle et de la volonté affichée des politiciens de se mettre dans le camp des Européens, une question se pose : y a-t-il une *réelle* volonté politique en Ukraine qui soutienne l'enseignement-apprentissage des langues dans le supérieur ? On peut en douter lorsque l'on étudie la situation de l'enseignement supérieur. En effet, jusqu'à présent les politiques linguistiques nationales n'abordent que superficiellement la question des langues étrangères. À ma connaissance, aucune structure institutionnelle ou cellule de travail, autre que les départements de langues, n'a été prévue pour réfléchir sur les actions durables en faveur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères spécifiquement dans l'enseignement supérieur en Ukraine. Le MESJS, en revanche, s'investirait plus pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école, comme le montrent les décisions prises en 2012 (Chapitre 3). Au sein du ministère, seul un service spécifique pour le développement de l'enseignement-apprentissage des langues dans le secondaire, dirigé par Oksana Kovalenko³⁸⁹, existe.

Notons, néanmoins, qu'une commission chargée de l'enseignement des langues étrangères du Ministère de l'éducation [*комісія з іноземної філології МОН України*] rassemble de nombreux linguistes, didacticiens et sociolinguistes³⁹⁰. Celle-ci a d'ailleurs récemment présenter l'état déplorable de l'enseignement-apprentissage des langues et publie une liste de propositions afin améliorer la qualité de la formation en langues étrangères à l'école aussi bien qu'à l'université (KYYAK, 2009). En voici le résumé en quelques points:

- faire appel à des spécialistes en langues pour rédiger et vérifier les manuels
- créer une base de données de manuels
- créer un test indépendant en langue étrangère (option)
- augmenter le nombre d'heures d'enseignement en langues étrangères à l'université. Envisager une année (par exemple en 3ème année) de cours intensifs de langue (3h30 par semaine) et enseigner en langues étrangères des disciplines non-linguistiques. Attribuer pour les étudiants de cette filière, une mention de « traducteur agréé » qui pourrait être valorisé sur le marché du travail.

іноземних мов » Traduit de l'ukrainien.

³⁸⁹ J'ai tenté à plusieurs reprises de contacter cette personne pour les besoins de mon enquête (en 2008 puis en 2010), mais je suis restée sans réponse de sa part.

³⁹⁰ La recherche documentaire ne m'a pas permis d'obtenir plus d'informations sur sa fonction exacte.

- mettre à jour des plans d'études selon les standards européens. Rendre plus cohérent le programme de formation en éliminant ou en réduisant le nombre d'heure des disciplines qui ne relèvent pas directement de la spécialité ou bien en regroupant certaines disciplines fondamentales entre elles. Exemple : logique + philosophie, éthique + esthétique, histoire de l'Ukraine + culture ukrainienne, etc.
- former des professeurs de traduction pour différents types de traductions (scientifique, artistique, technique...) ³⁹¹. Mettre l'accent sur l'enseignement de l'ukrainien dans ces départements.
- Encourager la mise en place de filière universitaire annexe en Ukraine à l'étranger afin de faciliter les équivalences de diplômes pour les étudiants étrangers et ukrainiens.
- Envisager la structure proposée par les universités 4 (Bakalavr)+1 (Spécialist)+1 (Mahistr) ³⁹² comme une étape de transition vers un système LMD.
- Renforcer la formation doctorale.

Comme on peut l'observer, l'introduction du processus de Bologne en Ukraine est prétexte à une réflexion sur l'enseignement des langues étrangères. Ces propositions demeurent cependant à préciser en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Pour l'heure, c'est sur la volonté des enseignants que repose les changements de la formation en langues étrangères en faveur du plurilinguisme.

³⁹¹ Il existe 90 départements de traduction. Le nombre d'enseignants commence à manquer cruellement dans le domaine (KYYAK, 2009 : 112).

³⁹² Comme il a été noté plus haut, l'aménagement des cycles d'études est en discussion. Cette formule est examinée pour tenter de répondre aux exigences du processus de Bologne.

Conclusion II : Une politique linguistique éducative en transition

Dans une perspective diachronique/synchrone, l'objectif de ma démarche dans cette deuxième partie consistait à proposer un éclairage sur les spécificités de la société ukrainienne à travers l'étude des langues dans la société et de l'Université. Il s'agissait d'un point de vue macrocontextuel d'analyser les évolutions des pratiques linguistiques et éducatives. Je souhaitais en particulier de pointer du doigt les héritages et les changements en n'opposant pas ces phénomènes mais en tentant de les relier par l'idée du continuum.

Dans un premier temps, j'ai exposé la situation sociolinguistique de l'Ukraine. J'ai ainsi mis en évidence que les catégorisations proposées pour définir les langues en Ukraine ne pouvaient retransmettre que partiellement les réalités sociolinguistiques. Mon attention s'est par ailleurs portée principalement sur les rapports aux langues russe et ukrainienne parce qu'ils forment le point nodal de la politique linguistique depuis plusieurs années. Dans un second temps, j'ai présenté le fonctionnement de l'Université en Ukraine. Cela a été l'occasion de soulever les questionnements que pose l'adoption du processus de Bologne en Ukraine.

La mise en lumière de ces éléments m'a paru utile pour comprendre l'importance que revêt la question des langues dans la société ukrainienne et les déterminations des changements politiques susceptibles de concerner la formation en langues.

Cela me permet maintenant d'entamer une analyse microcontextuelle.

PARTIE III

CO-CONSTRUIRE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ EN UKRAINE

PARTIE III

CO-CONSTRUIRE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ EN UKRAINE

« C'est en multipliant les relations dans un ensemble,
en accroissant les réseaux en nombre et en diversité,
en construisant toujours de nouveaux croisements et de nouveaux rapports,
en produisant toujours plus de faits et d'hypothèses mais de manière
explicitée, ouverte, construite, que l'on aura une meilleure chance
de rendre raison du complexe »

Louis PORCHER cité par Christian PUREN, 1994 :187

Introduction III : L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, un espace complexe

Si l'enseignement des langues a longtemps été abordé sous un angle formaliste et/ou pratique (PUREN, 1988), dans le contexte actuel d'internationalisation, où les étudiants sont de plus en plus sollicités à étudier à l'étranger, à rencontrer d'autres personnes venues d'ailleurs, il paraît réducteur de maintenir un enseignement-apprentissage des langues basé sur une approche linguistique ou un enseignement-apprentissage utilitaire et fonctionnel, même si cette idée reste encore prégnante dans l'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère. Robert Galisson (2002 : 499) explique ceci :

« Ce couple [enseignement/apprentissage] est devenu obsolète, après avoir justement recentré sur l'apprentissage le double processus qu'il désigne. Il a conforté l'enseignant dans sa spécialisation disciplinaire, mais sans le rappeler à son rôle d'éducateur, incontournable, puisque constitutif de la fonction même. La dérive instrumentaliste actuelle, qui fait de certains enseignants les monteurs (pressés) d'une langue rudimentaire, pratico-pratique, à usage strictement professionnel, en atteste ».

Cela vient conforter l'idée d'une relation triangulaire apprenants-enseignant-langue complexe, ce que Michel Dabène (2008 [1995] :34) illustre par ce schéma :

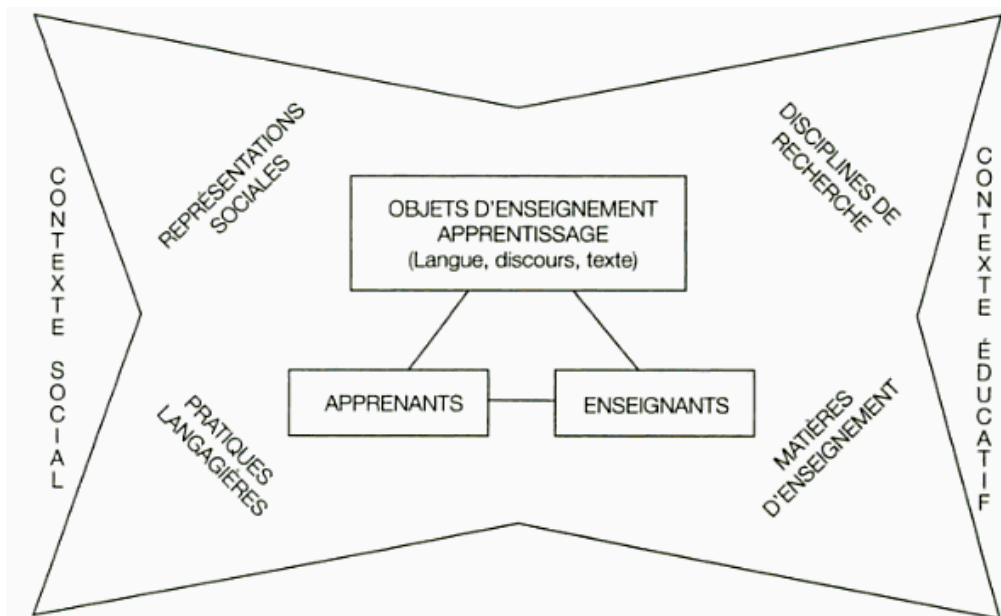


Figure 43 « La constellation didactique » (DABENE, 2008 [1995] :34)

En envisageant de cette manière l'enseignement-apprentissage, le rapport au savoir change. Ainsi, l'enseignement-apprentissage d'une langue ne repose pas (ou bien pas uniquement) sur un acte de « transmission » mettant en opposition l'enseignant et l'enseigné. Il n'est pas qu'un simple déversement de connaissances, il favorise plutôt une « entrée en relation avec l'Autre » en vue d'une appropriation (non d'une assimilation) d'autres codes linguistiques, sociaux, culturels etc. C'est d'ailleurs là l'essence même du mot « communiquer » : d'après l'étymologie latine *communicare* signifie « entrer en relation avec ». Ainsi, s'engager à apprendre une langue implique plus que de savoir « bien » la parler mais de comprendre, de confronter, de comparer, d'approcher, d(e s)'adapter à d'autres points de vue. Dans cette optique, l'enseignement-apprentissage des langues s'inscrit dans une dimension altéritaire qui suppose une décentration du rapport à la langue et à la culture étudiée. Toutefois, Daniel Coste, Geneviève Zarate et Danièle Moore (1997 :13) soulignent que cette décentration n'est pas toujours effective.

« [...] si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'ethnocentrique la relation à la langue et à la culture 'maternelle' et peut même avoir l'effet inverse, la connaissance de plusieurs mène, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage ».

Jusqu'à l'effondrement de l'URSS en 1991, la reconnaissance de la différence individuelle était occultée au profit du collectif. Tout ce qui était étranger et par conséquent non-soviétique était considéré comme suspect voire répréhensible. L'enseignement-apprentissage des langues alors fermé, surveillé, contrôlé. Dans les

années 80, il a pris une autre tournure, en introduisant de nouvelles pédagogies en variant les supports, en se libérant (ou presque) du poids idéologique et bureaucratique qu'imposait alors la dictature communiste (chapitre 4 et 6). Ce passage d'un enseignement à un autre constitue actuellement un tournant notable dans l'enseignement-apprentissage des langues en Ukraine. Le schéma ci-dessous rend compte des différents éléments qui se jouent et complexifient actuellement l'enseignement-apprentissage des langues à l'Université en Ukraine. Il signale ainsi les influences politiques (représentées par les flèches épaisses), les circulations et les croisements des pratiques et des représentations, la diversité des processus et des stratégies. L'encolade montre l'interdépendance des décisions prises au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures à l'Université, au niveau des politiques nationales/internationales pour définir les orientations de la politique linguistique éducative ukrainienne.

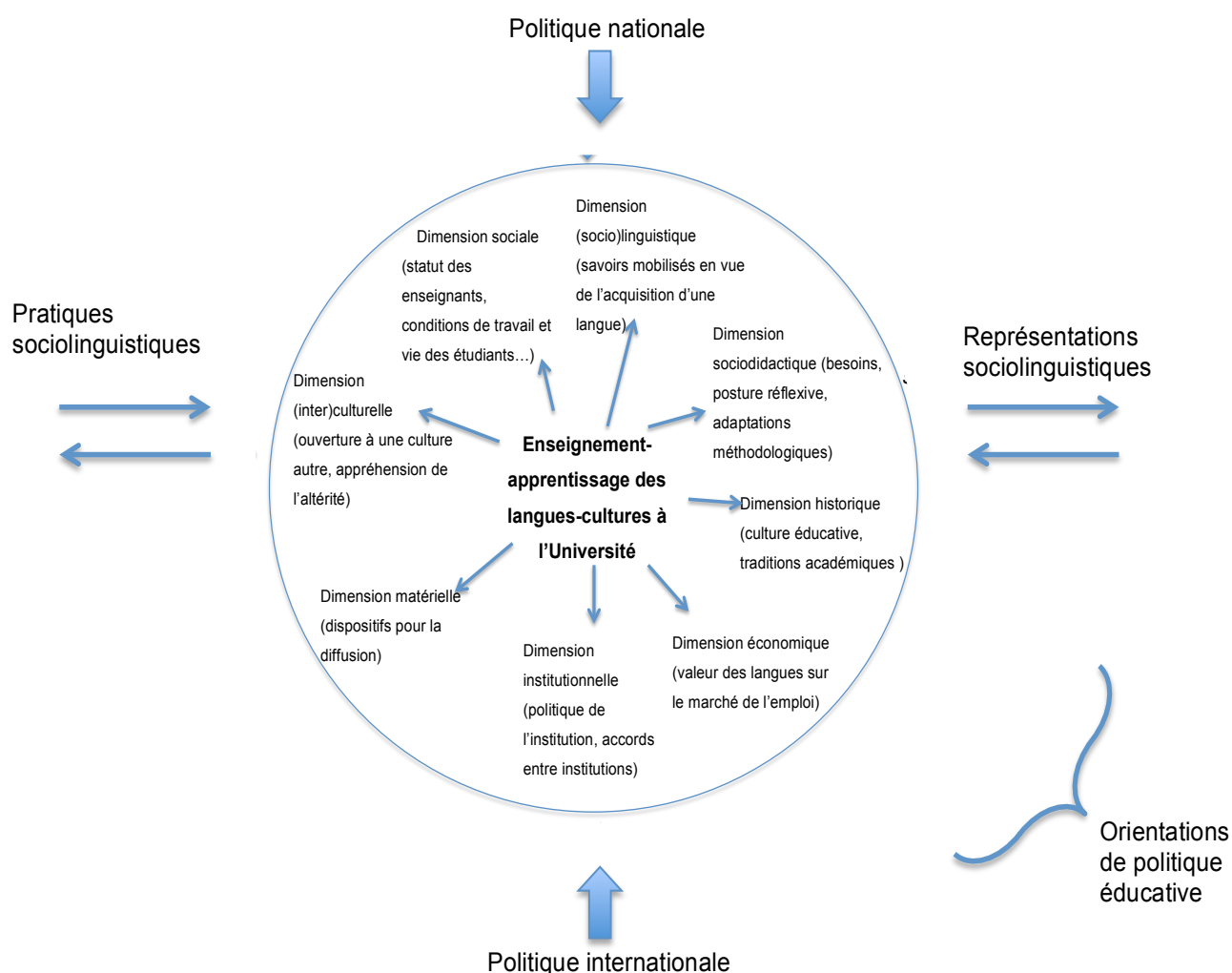


Figure 44 L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'Université

Ce schéma nous permet d'approcher la « rénovation des cursus de français »³⁹³ mise en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur et que je traiterai dans cette partie. Après avoir présenté l'état macro de la F/francophonie en Ukraine (chapitre 5), j'analyserai les résultats de l'enquête de terrain (chapitre 6) en détaillant les enjeux et limites de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures liés à la rénovation de la formation de français.

³⁹³ Nom donné par l'Attaché de coopération pour le français en Ukraine (j'y reviens).

Chapitre 5. Francophonie(s)

« La Francophonie, c'est cet humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des 'énergies dormantes' de tous les continents, de toutes les races, qui s'éveillent à leur chaleur complémentaire »

Léopold Sédar SENGHOR, 1962, « Français langue vivante », dans *Esprit*, p. 844.

Le terme francophonie apparaît pour la première fois sous la plume d'un géographe français, Onésime Reclus³⁹⁴. Dans son ouvrage *France, Algérie et colonies*, paru en 1880, le mot francophonie est employé pour désigner « tous ceux qui sont ou semblent être destinés à rester ou à devenir participants de notre langue » (SURMONT, 2009 :195). Sous l'influence de la philosophie humaniste des Lumières et des idées républicaines véhiculée à cette époque, la conception du monde d'Onésime Reclus se veut progressiste (PINHAS, 2004 : 70 ; DENIAU, 2001 [1983] :10).

Au XIXe siècle, ce géographe avait eu alors « l'idée de classer les habitants de la planète en fonction de la langue qu'ils parlaient dans leurs familles ou dans leurs relations sociales » (DENIAU, 2001 [1983] :10). L'originalité de sa théorie résidait dans le rôle solidaire que joue la langue entre les différents peuples et l'absence d'une catégorisation par « races ».

« Il n'y a plus de races, toutes les familles humaines s'étant entremêlées à l'infini depuis la fondation du monde. Mais il y a des milieux et il y a des langues. Un ensemble de conditions physiques, sols, climats, vents, pluies, soleil, mariage de la terre et de la mer ou divorce de l'une et l'autre, a fait d'un confus brassement de 'races' de peuples parfaitement distincts »³⁹⁵ (Reclus cité par DEREUMAUX, 2008 : 30).

Sa typologie était quelque peu exceptionnelle à cette époque où les discours racistes fusaient (voir ceux de Ferry, Gobineau...) et étaient vivement encouragés par les

³⁹⁴ Un autre artisan de la francophonie, moins cité par l'historiographie récente, Virgil Rossel est l'un des premiers à considérer au XIXe siècle, la « francophonie périphérique » en s'attachant en particulier aux littératures francophones, produites hors de France (PROVENZANO, 2006-a : 6-7).

³⁹⁵ Note de l'auteur : Onésime Reclus, « Un grand destin commence », *La renaissance du livre*, 1917, 167 pages, page 114.

partisans de l'empire colonial français. Toutefois, si l'on resitue cette définition dans le contexte politique et social de l'époque, on s'aperçoit finalement que les idées soutenues par Onésime Reclus s'inscrivaient pleinement dans une vision impérialiste et franco-centrée (PROVENZANO, 2006-a : 3-5 ; PINHAS, 2004 :75-77). Luc Pinhas (2004 : 70) le confirme :

« [...] Onésime Reclus ne s'en veut pas moins pour autant, en nationaliste convaincu qu'il est, un théoricien de la colonisation au moment où les bases de l'expansion française dans le monde s'élargissent et où s'instaure un profond débat entre partisans et adversaires de la politique coloniale impulsée par Jules Ferry. En témoignent tout particulièrement *Lâchons, l'Asie, prenons l'Afrique*, puis *Le Partage du monde* et enfin *Un grand destin commence*, ouvrages publiés entre 1904 et 1917. Seule une lecture rapide et orientée peut donc faire de cet auteur l'apôtre d'une 'dialogue des cultures' tel que prétend le promouvoir la Francophonie politique contemporaine³⁹⁶ et qui apparaît au demeurant quelque peu anachronique à la fin du XIXe siècle. Quoique 'progressiste', Onésime Reclus reste fondamentalement un homme de son temps, pour qui la mystique républicaine a valeur universelle et doit s'imposer en tant que cadre aux cultures des 'barbares' et pour qui le destin de la France importe au premier chef ».

Dès lors, le terme francophonie inventé par Onésime Reclus résonne différemment: « Le possessif [« notre langue » employée dans la définition initiale] dénote bien la vision avant toute impérialiste et universalisante de Reclus, corollaire à une approche géographique et linguistique légitimant la conquête coloniale» (DE SURMONT, 2009 :195).

Le mot « francophonie » a ensuite resurgi dans les dictionnaires des années 1930, mais ce n'est que dans les années 60 qu'est cristallisée sa signification. Stélio Farandjis (2004 : 50) rappelle le contexte socio-historique dans lequel ce mot est réapparu:

« La résurgence foudroyante du mot 'francophonie' dans les années 1960 obéit en fait à une convergence de trois grands phénomènes historiques: les progrès des moyens de transport et de transmission (qui facilitent les contacts et les rencontres entre francophones très dispersés géographiquement), la décolonisation qui donne naissance à une vingtaine de pays africains indépendants choisissant le français comme langue officielle, l'affirmation politique des identités culturelles (illustrée notamment par la volonté des Québécois de revendiquer une souveraineté en matière linguistique et éducative) ».

Grâce à l'écrivain sénégalais, Léopold Sédar Senghor, le mot « francophonie » est réhabilité. Dans l'édition de 1962 de la revue littéraire *Esprit*, il proposait de reformuler la définition de la francophonie, en insistant sur les dimensions linguistique et culturelle. La francophonie était présentée comme une évidence

³⁹⁶ Note de l'auteur : Tzvetan Todorov, *Nous et les Autres*, Paris, Le Seuil, 1989.

historique, et plus encore, comme une nécessité culturelle et un principe d'universalité et de solidarité, contournant ainsi tout amalgame à un projet néocolonialiste, politique et économique entre l'ancienne métropole et les anciennes colonies (BOUDIC, 2006 :n.p).

Selon Léopold Sédar Senghor, la francophonie devait être un espace de rassemblement, d'union des peuples ayant le français comme langue commune (PROVENZANO, 2006 : 8 ; DEREUMAUX : 2008 : 20). C'est surtout au Canada, en Europe de l'ouest et en Afrique que cette idée de la francophonie fait sens. D'abord, la francophonie s'est incarnée sous une forme associative avec la création de l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française en 1961 à Montréal ; puis de l'Association Internationale des Parlementaires de Langue Française en 1967 à Luxembourg ; et de l'Association Internationale des Maires Francophones en 1979 (FARANDJIS, 2004 : 50-51). Les valeurs de la francophonie étaient alors portées par ces premières associations qui se sont par la suite multipliées.

Le 20 mars 1970, la conférence de Niamey au Niger inaugura la première étape de l'institutionnalisation de la francophonie. Ce fut la naissance de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT)³⁹⁷ regroupant alors 21 États et pays ayant le français comme langue officielle. Mais il a fallu attendre 1986 pour que le premier sommet des chefs d'Etat et de gouvernements, à Versailles, officialise les relations entre la France et les pays francophones.

À partir de l'émergence de ces premières institutions, le terme francophonie est devenu une notion polysémique. Xavier Deniau (2001 [1983] :15-24) attribue quatre sens au mot « francophone » :

- un sens linguistique : le substantif tiré de l'adjectif «francophone» signifiant : «qui parle la langue française» ;
- un sens géographique : l'ensemble des peuples et des hommes dont la langue (maternelle, officielle, courante ou administrative) est le français ;
- un sens spirituel et mystique : le sentiment d'appartenir à une même communauté,

³⁹⁷ En 1998, au moment de la restructuration institutionnelle, l'ACCT prend le nom de Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

cette solidarité qui naît du partage de valeurs communes aux divers individus et communautés francophones ;

- un sens institutionnel : l'ensemble des organisations publiques et privées œuvrant dans l'espace francophone.

La distinction sémantique la plus courante passe par la graphie du mot francophonie : la francophonie écrite avec un « f » minuscule désigne les locuteurs francophones ; en revanche, la Francophonie avec un « F » majuscule³⁹⁸ indique la francophonie institutionnelle. Ces deux termes que j'ai employés dans mon travail. Je conviens néanmoins qu'il n'est pas forcément évident de distinguer très nettement ces deux sèmes. De plus, cette distinction traduit un décalage entre deux réalités, comme le note ici Jean-Marie Klinkenberg (2001-b : 77) :

« Ce mot a au moins deux sens. Un sens officiel et un 'non officiel'. Dans la première perspective, la francophonie est l'ensemble des États qui déclarent 'avoir le français en partage' et qui se rassemblent lors des sommets de la francophonie, pour discuter de problèmes économiques ou de problèmes sociaux. Mais pour pas mal de monde, le mot désigne l'ensemble des personnes qui, de par le monde, utilisent réellement le français, soit parce que c'est leur langue maternelle soit parce que c'est leur langue seconde, la langue officielle de leur pays ou une langue qu'elles ont apprise par plaisir ou par intérêt. L'ambiguïté de la francophonie provient du fait que ces deux sens n'ont presque rien à voir l'un avec l'autre : il y a en effet dans la francophonie officielle un grand nombre d'États où le français est beaucoup moins parlé que d'autres langues, et, contrairement à ce que l'on imagine généralement, cette francophonie officielle ne s'occupe guère de la langue française, dont on déclare pourtant qu'elle constitue son assise ».

Il est maintenant intéressant d'identifier les critères sur lesquels reposent ces deux francophonies susceptibles de s'entrecroiser³⁹⁹. Cela nous permettra ainsi de mieux concevoir la F/francophonie d'Europe centrale et orientale avant de passer à l'Ukraine.

1. La F/francophonie : quelle définition ?

Il n'est pas simple d'établir une définition claire de la francophonie. Pour tenter de comprendre de quoi, par qui et comment s'est construite la francophonie. J'envisagerai cette notion en cinq points : espaces, institutions, individus, langues et politiques.

³⁹⁸ C'est précisément en 1989 qu'elle adopte son grand « F » (DUMONT, 2008 : 194).

³⁹⁹ D'où l'écriture du terme « F/francophonie » pour laquelle j'opterai à certains moments de mon travail.

1.1. La francophonie en termes d'espace(s)

Par « espace francophone », on entendra un ensemble « hétérogène » géographique, social, linguistique, culturel et politique où le français joue, à quelque niveau que ce soit, un rôle (prépondérant ou non) dans les usages sociolinguistiques des locuteurs et dans les emplois qu'en font les institutions. L'espace francophone se dessinerait en fonction de la diffusion de la langue française (ROBILLARD dans CERQUIGLINI & al., 2000 :79). En ce sens, cet espace « réunit tous ceux qui de près ou de loin, éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones [...] » (TETU, 1997 :14). L'espace francophone intègre donc à la fois la francophonie en tant qu'ensemble de locuteurs partageant la langue française et la Francophonie que représentent les instances officielles, les États, les gouvernements utilisant la langue française. Si elle peut être floue (*cf. infra*), la dénomination d'espace francophone paraît, cependant, la plus féconde (*Ibid.*) plutôt que de parler de « communauté » qui rattachant les francophones à un groupe fermé.

- *Les membres « francophones »*

En 2013, la Francophonie représente 77 États et gouvernements dont 54 membres permanents dont 3 membres associés⁴⁰⁰, 20 membres observateurs.

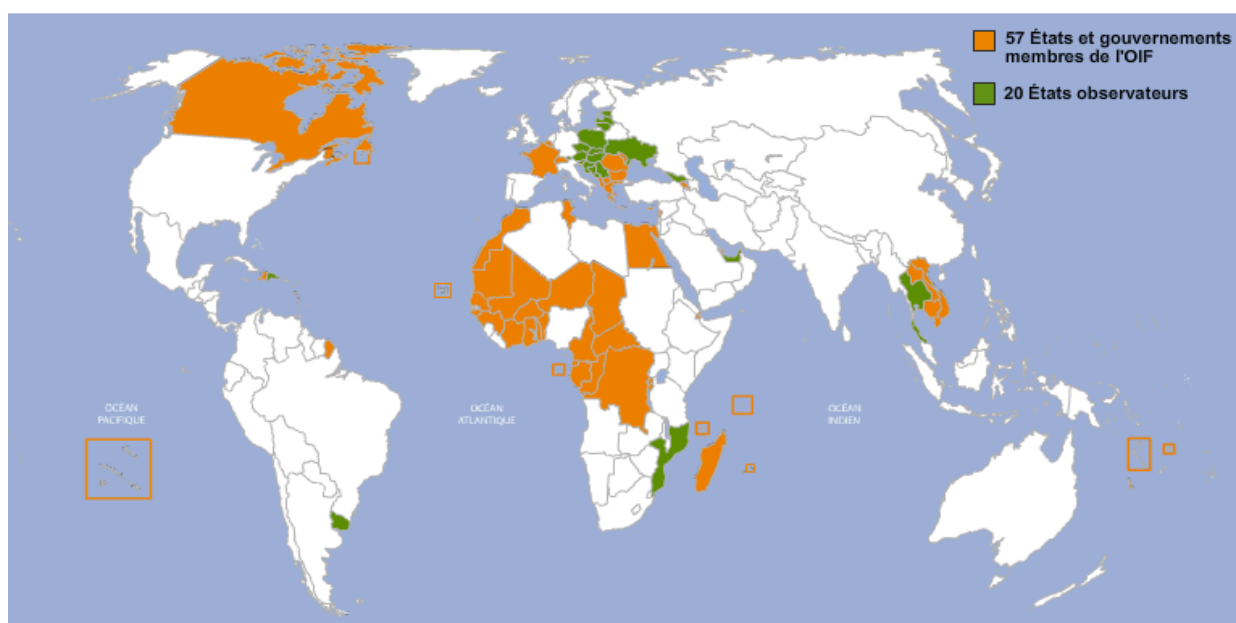


Figure 45 Aperçu des États et pays membres de la Francophonie dans le monde (<http://www.francophonie.org/>)

⁴⁰⁰ À partir de 2006, se sont ajoutés des membres associés (Ghana, Chypre et Qatar). La carte ci-après ne mentionne pas cette information car la date de sa création est antérieure.

Sur les 77 membres, seuls 29 disposent du français comme langue (co-)officielle. Les quarante-huit autres, font partie de la catégorie des pays dits non francophones, c'est-à-dire des pays ou États ayant une ou des autre(s) langue(s) nationale(s) et officielle(s) que le français lequel peut être identifié comme langue seconde ou étrangère (BARTHO, 2001 : 176).

« Le français, rappelons-le, demeure la deuxième langue du monde au plan géopolitique avec 57 États dans 29 pays de langue officielle française (contre 59 États et 50 pays pour l'anglais). Il constitue néanmoins, dans une cinquantaine de pays (54 États membres de la Francophonie), une langue administrative, une langue d'enseignement, une langue de la justice, une langue des médias, une langue du commerce ou des affaires et une langue de l'armée. Le statut juridique du français ne se limite pas aux pays où le français est langue officielle ou co-officielle, mais aussi à un certain nombre d'États non souverains, que ce soit notamment dans des cantons suisses ou des provinces canadiennes. Il existe un certain nombre d'États ou territoires qui ne sont pas officiellement de langue française, mais où cette langue bénéficie de prérogatives » (LECLERC, 2012-a : n.p.).

La distinction d'États francophones et non francophones au sein d'un même espace francophone paraît cependant vague. D'une part, elle ne reflète pas les réalités de la situation francophone au sein des États comme le souligne Jacques Legendre:

« La définition de ce qui fait un 'État francophone' est sujette à caution. Certains États dont le français est une langue maternelle de manière incontestable, ou parlée par une part très importante de la population, se retrouvent parfois avec des États qui ont fait le choix, pour des raisons historiques, de donner un statut particulier au français – de manière positive et amicale – mais où le français est parlé par une part relativement faible de la population » (LEGENDRE, 2008 :50).

D'autre part, cette distinction se limite aux états membres, alors qu'à l'extérieur de ce cercle se trouve des États dits non francophones où paradoxalement les francophones sont nombreux. À ce sujet, Didier de Robillard (2000 : 623) énonce ceci :

« la définition institutionnelle des pays 'francophone' est [...] assez incohérente, car il exclut au moins un pays très francophone, et douloureusement tel, l'Algérie⁴⁰¹, alors qu'elle intègre souvent des pays où le français n'occupe pas une place considérable (Égypte) ».

Il ajoute que le sentiment de francophilie de la part de certains États, qui les a conduit à l'adhésion, serait plus « tactique » du fait que la Francophonie recouvre

⁴⁰¹ En effet, l'Algérie compte, 16 millions de francophones ; Israël, un autre exemple, dépasse un millier de francophones (soit 600 000). AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE MONDE <<http://www.axl.cefap.ulaval.ca/francophonie/francophonie.htm>>, et DGLF <http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/References12_la_langue_francaise_dans_le_monde.pdf> consultés le 24 mars 2013

désormais une réalité (géo)politique devenue très diversifiée (*op.cit.* : 623-624). Pour mettre en lien ce commentaire de Didier de Robillard avec l'actualité francophone, on peut aussi se demander pourquoi les États-Unis, qui oeuvrent beaucoup pour la diffusion du français (avec une centaine d'Alliances Françaises) et où plus d'un million de locuteurs francophones y résident, n'appartiennent pas à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), alors que le Qatar, avec ces 5800 locuteurs, a intégré la Francophonie en 2012. L'adhésion de ce pays à l'OIF en qualité de « membre associé » a, d'ailleurs, divisé les avis des politiques et des observateurs présents lors du XIVe sommet de la Francophonie à Kinshasa⁴⁰². Dans ce cas, les motivations⁴⁰³ relèveraient d'une stratégie plus économique et politique avec la France que d'une volonté d'entamer une politique francophone au Qatar. L'ex-administrateur de l'OIF, Clément Duhaime, affirme à ce sujet dans un entretien que

« l'économie joue un rôle puisque notre ambition est d'accompagner les pays dans leur développement social et économique. Mais il y a aussi la culture ou l'éducation qui sont importants pour nous. Le Qatar organise annuellement un sommet mondial sur l'innovation en éducation. C'est capital pour notre Organisation de faire entendre notre voix dans cette enceinte. N'oublions pas que nous comptons, parmi nos membres, des pays riches, mais également des pays en développement»⁴⁰⁴.

L'espace francophone doit, ainsi, se comprendre au sens large, c'est-à-dire au-delà des frontières de la Francophonie, en tenant compte des locuteurs et des structures présentes dans tous les pays, y compris ceux qui ne sont pas membres.

1.2. La francophonie en termes d'individus

Le dénombrement des locuteurs de français pose problème (CHAUDENSON, 1991). En effet, sur les 890 millions d'habitants que totalise la population des États membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie, 220 millions d'habitants (soit près de 30%) sont considérés comme francophones. Mais, qui sont-ils ? Combien sont-ils ? À ces deux questions, il est ardu de répondre. En effet, les chiffres renvoyant à la comptabilisation des francophones sont variables et

⁴⁰² LE MONDE, 13 octobre 2012, « Francophonie : l'entrée du Qatar comme membre associé fait polémique », <http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2012/10/13/francophonie-l-entree-du-qatar-comme-membre-associe-fait-polemique_1775174_3218.html>, consulté le 15 octobre 2012.

⁴⁰³ Pour ce qui est des motivations des pays à entrer dans la Francophonie, j'y reviendrai en détail plus bas, lorsque j'évoquerai la situation des pays d'Europe centrale et orientale

⁴⁰⁴ EURACTIV, 29 octobre 2012, Clément Duhaime : « Le Qatar a montré des 'signes tangibles d'engagement vis-à-vis de la francophonie' », <<http://www.euractiv.com/fr/general/clement-duhaime-le-qatar-montre-interview-515721>>, consulté le 28 mai 2013.

approximatifs, comme le note ici le linguiste canadien Jacques Leclerc :

« Selon les estimations de 2005 de l'Organisation internationale de la Francophonie, il y aurait 139 millions de francophones (langue maternelle et langue seconde), auxquels il faut ajouter 39 millions de 'francophones partiels', ceux dont le français est une langue étrangère. On estime qu'entre 250 millions à 300 millions de personnes seraient en contact avec la langue française, mais, selon les projections, ce nombre devait atteindre les 500 millions dès l'an 2010 [...] » (LECLERC, 2012).

Non seulement, il est difficile de connaître le nombre exact de francophones dans le monde, mais les sources officielles ne délivrent aucune information sur les locuteurs potentiels dans les pays où le français est langue véhiculaire ou d'expression internationale (DENIAU, 2001 [1983] : 44), ni sur les compétences des locuteurs (ceux qui comprennent uniquement, parlent, etc.) ou sur les contextes d'utilisation du français. Pour Robert Chaudenson (1991 :17), « [...] l'évaluation du nombre des francophones est en fait impossible sans une définition linguistique de la compétence en français et, en principe, une vérification expérimentale de cette compétence ». Aussi, sur le ton de la boutade, avait-il proposé une typologie de la « francofaune » en trois catégories : « les ' francophones '(ceux qui ont en français une compétence étendue et réelle), les 'francophonoïdes' (qui peuvent donner quelque apparence de francophonie linguistique, mais sans véritable compétence) et les 'franco-aphones' » (CHAUDENSON, 1991 : 16-17). Ce chercheur ajoute que le «critère [de compétence linguistique] est naturellement inutilisable et le seul palliatif à peu près sérieux serait le recours (pour les pays où le français n'est pas L1) à un critère éducatif [...] » (CHAUDENSON, 1991 :17). Afin d'identifier les francophones, il a donc procédé par l'analyse des situations linguistiques et non par le comptage des locuteurs. En mettant au point une grille d'analyse de quelques situations, il a pu ainsi évaluer le « corpus » (renvoyant aux emplois et usages des langues en contextes familiers) et le « status » (renvoyant aux emplois et usages des langues en contextes officiels). De cette manière, Robert Chaudenson a su rendre compte qu'il y avait une francophonie réelle et active sur ces territoires de l'espace francophone. On pourrait ajouter que selon le pays, la francophonie n'est pas identique. D'où l'importance que je donne aux différents facteurs d'influence (d'ordre politiques, économiques, etc.) lorsque j'aborderai le cas de l'Ukraine.

Philippe Blanchet (2011), lui, propose une vue synthétique et tendancielle de la francophonie en prenant en considération les statuts du français et le nombre des locuteurs, y compris des régions non-membres de l'OIF (Algérie, Israël et le Val

d'Aoste). C'est ce que présentent les deux cartes suivantes.

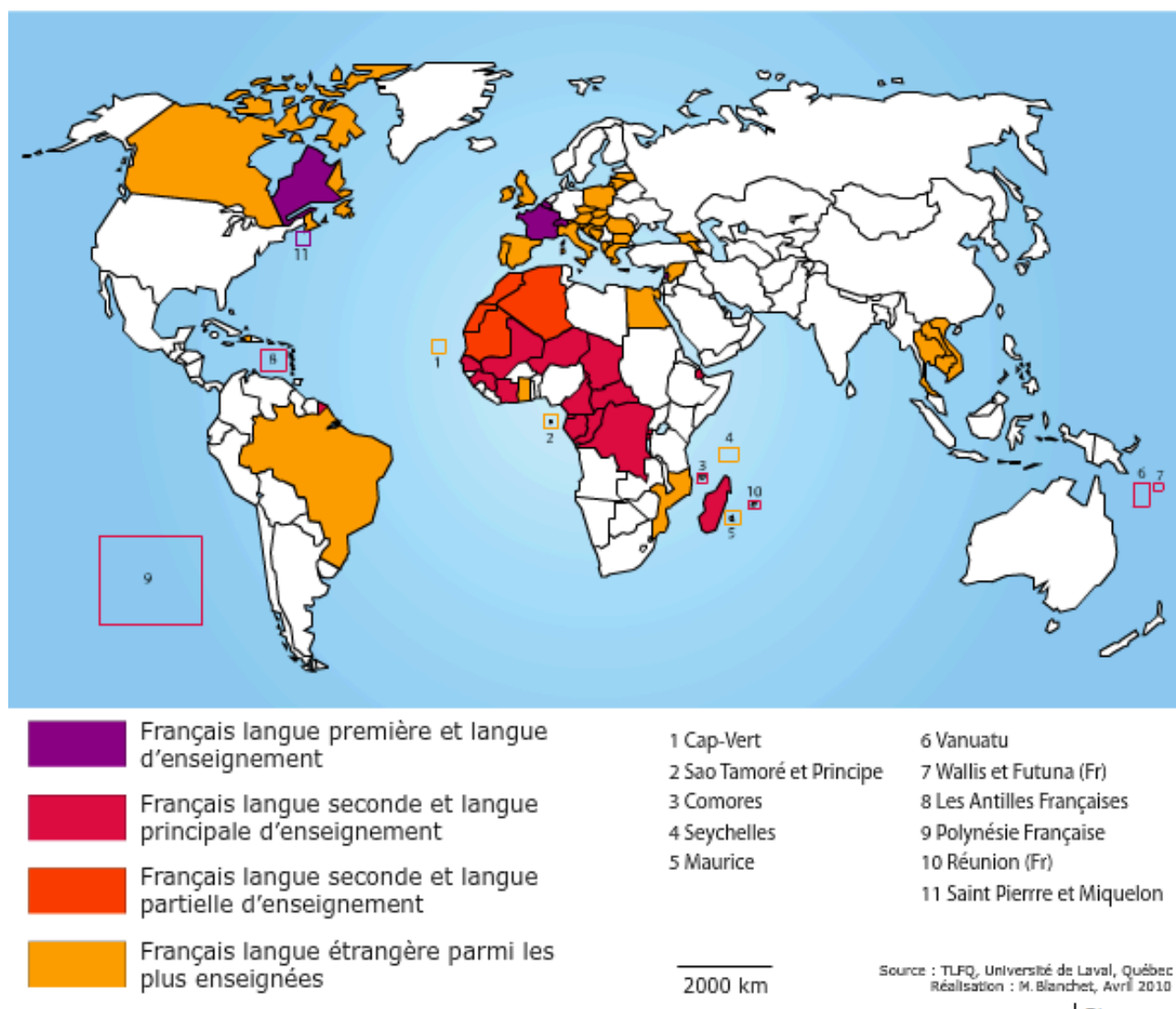


Figure 46 Enseignement du français dans le monde (BLANCHET dans BLANCHET & BULOT, 2011)

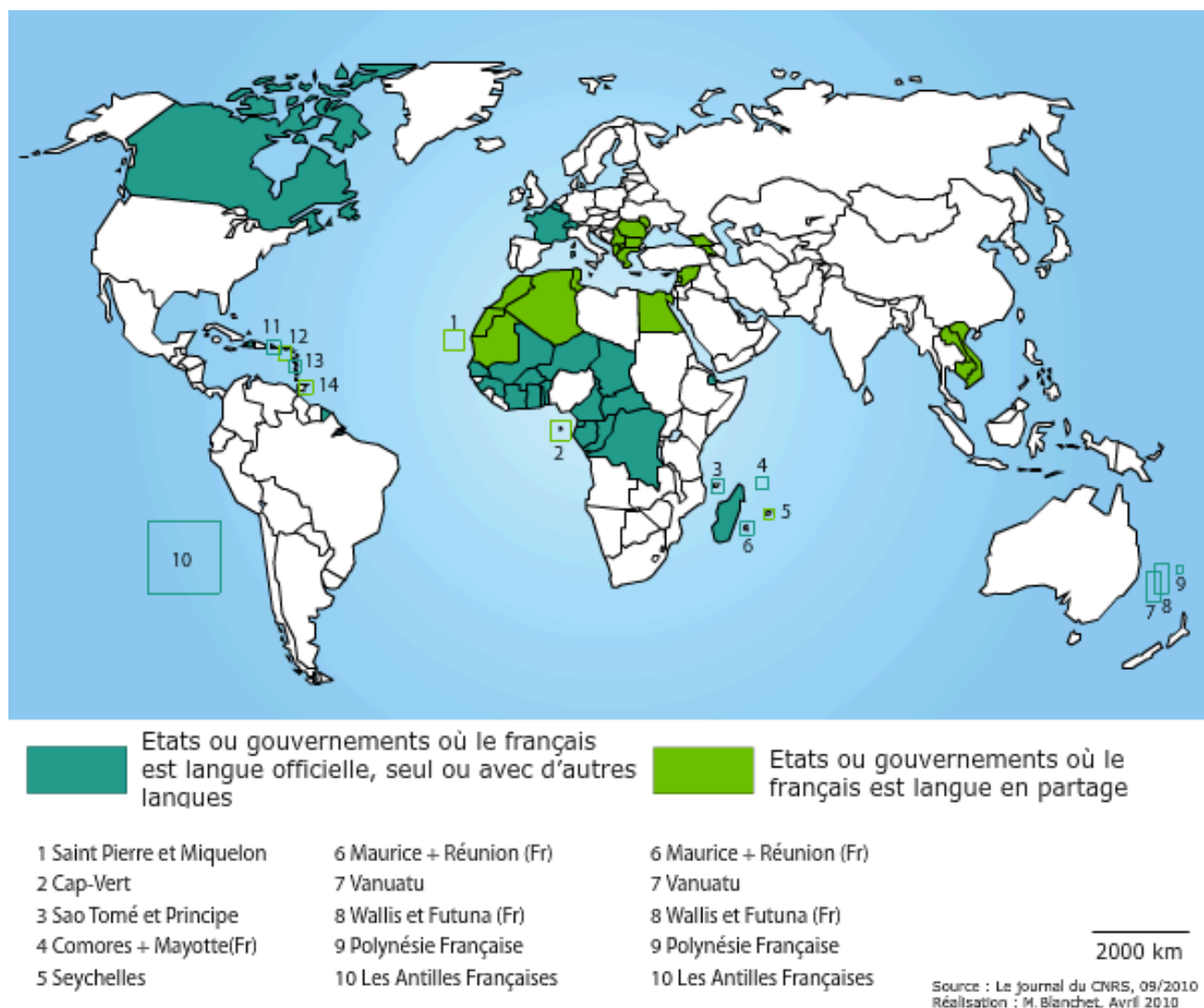


Figure 47 « Le statut de la langue française dans le monde » (BLANCHET dans BLANCHET & BULOT, 2011)

La carte ci-dessous montre étonnamment qu'il y a autant de francophones en Europe que sur le continent africain. Philippe Blanchet explique en termes démographiques cette rapide croissance constatée dans ces deux continents.

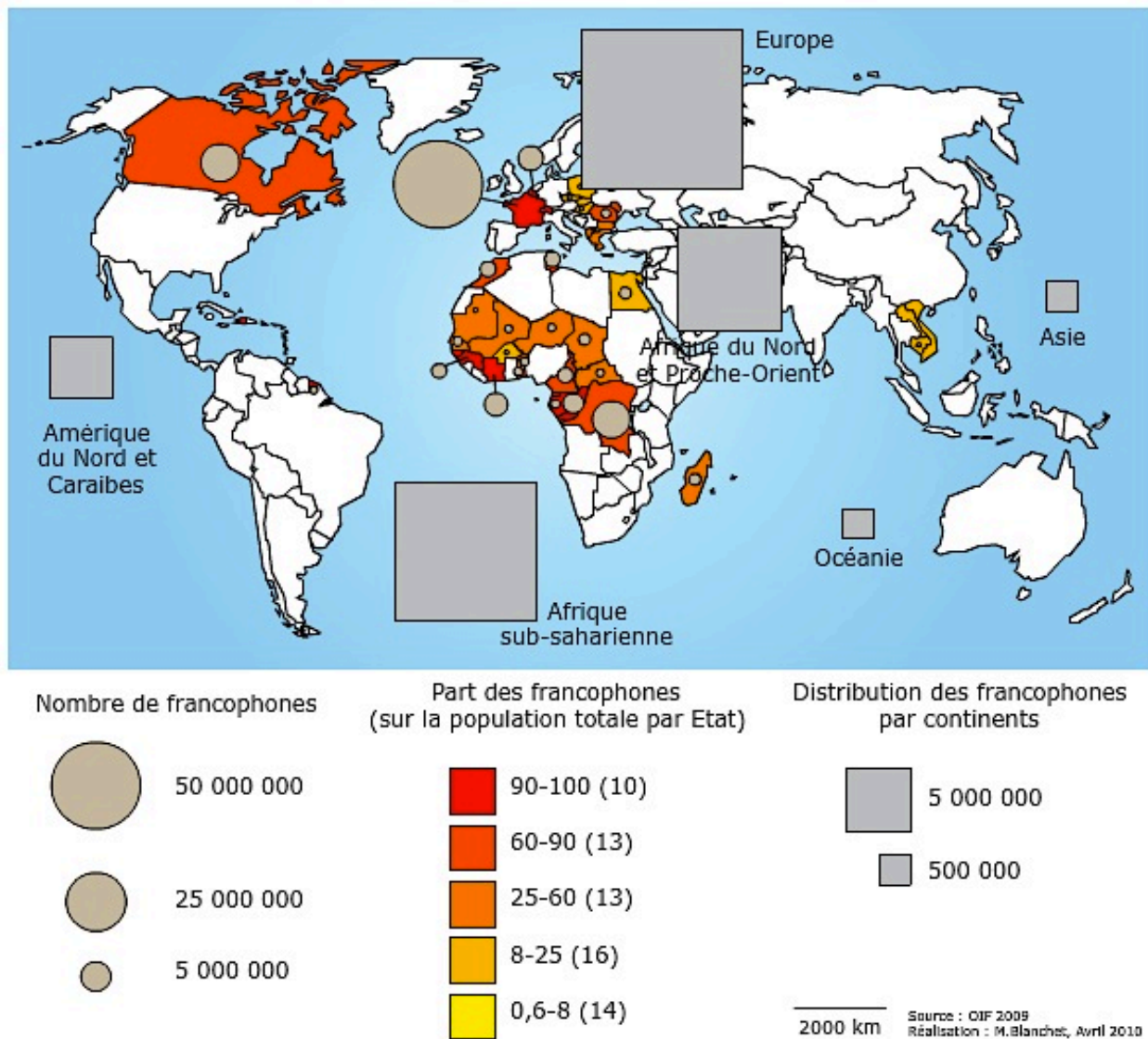


Figure 48 « Les francophones dans le monde » (BLANCHET dans BLANCHET & BULOT, 2011)

Cette typologie est pertinente car elle permet de localiser les « espaces d'usages du français ». Cinq grandes aires francophones peuvent être ainsi distinguées :

- **une francophonie « du nord »** où le français est dominant et à statut officiel (France, Belgique francophone, Suisse francophone, Monaco, Québec et, dans une moindre mesure, Luxembourg, Nouveau Brunswick-Acadie) ;
- **une francophonie « de l'archipel créolophone »** où le français est langue seconde, apparentée aux créoles eux-mêmes issus du français, où le français utilisé par un grand nombre de personnes, pouvant partagé un statut officiel avec le français (Haïti, les Seychelles, Maurice...) ;
- **une francophonie « du Sud »** indiquant les aires francophones du continent africain (Afrique, Maghreb, Proche-Orient) où le français est langue seconde,

souvent langue officielle, et pouvant être limité dans ces usages selon les situations;

- **une francophonie « ponctuelle »** hors pays francophones, désignant des groupes minoritaires souvent issus de mouvements migratoires (USA, au Canada, en Australie, en Afrique anglophone...); les aires où le français a été diffusé par des élites intellectuelles (en Italie, en Roumanie, etc.), des communautés religieuses ou culturelles particulières (comme les coptes en Égypte, les juifs maghrébins en Israël) ;
- **une francophonie « didactique »** désignant des individus ayant appris le français par la formation.

D'un pays à l'autre, la francophonie se développe dans des circonstances différentes, il importe désormais d'identifier les principes fondateurs et les acteurs de l'élargissement la francophonie ayant contribué à son institutionnalisation.

1.3. La francophonie en termes d'institutions

Mouvement initié par les élites pays ex-colonisés, la « francophonie moderne » (PARKER, 2006 : 228) est devenue un projet d'envergure universel. C'est Léopold Sédar Senghor qui en définira les grandes lignes. Ainsi, partant d'une idée, le projet de francophonie a pris une forme institutionnelle.

1.3.1. La conception senghorienne

Le dessein initial de la francophonie des années 60 s'inscrit dans le prolongement de la notion de « communauté ». Pour Léopold Sédar Senghor, l'un des pères fondateurs de la nouvelle conception de la francophonie, il s'agissait de créer une sorte de « Commonwealth à la française »⁴⁰⁵ où les pays seraient réunis

⁴⁰⁵ La Francophonie et le Commonwealth sont deux institutions internationales distinctes de par leurs principes fondateurs. La première s'est construite sur l'idée de communauté linguistique. La seconde s'est développée à partir de relations économiques entre les anciennes colonies et la Couronne d'Angleterre, le critère de langue n'intervient pas, contrairement à la Francophonie, sinon les États-Unis feraient partie du Commonwealth, or ce n'est pas le cas.

THE COMMONWEALTH :

<http://www.thecommonwealth.org/Internal/191086/191247/the_commonwealth/>, consulté 6 février 2013. Voir aussi l'article de BANETH-NOUAILHETAS Emilienne, 2010, « Anglophonie-Francophonie : un rapport post-colonial ? », dans *Langue Française*, vol.3 n°167, Armand Colin, Paris, pp.73-94 <<http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-73.htm>>, consulté le 16 février 2013

autour du partage des valeurs universelles et de la langue française. La langue française était considérée par Léopold Sédar Senghor comme le lieu d'expression d'une culture et de valeurs fondant une « communauté spirituelle » (Senghor cité par GNALEGA, 2002 : n.p.). En ce sens, la langue française devait constituer la matrice de l'action d'une francophonie institutionnelle.

Francophone militant, Léopold Sédar Senghor était avant tout soucieux de contribuer à changer la perception de la langue française afin que les locuteurs francophones issus de ces pays anciennement colonisés, ne s'en privent pas sous prétexte qu'elle « appartenait » au colonisateur français, mais assument pleinement leur identité linguistique et culturelle francophone. Il insistait pour que la France reconnaisse le fait qu'elle n'est plus la seule « dépositaire » de la langue française. Son intention visait à inciter de nouvelles relations entre tous les pays francophones, en engageant un dialogue pacifique entre les pays du Nord et du Sud, et en ouvrant la Francophonie à ceux qui adhèrent à ses valeurs humanistes⁴⁰⁶ (GNALEGA, 2002). En effet, dans l'un de ces articles, Léopold Sédar Senghor (1968) justifiait que la continuité de l'usage de la langue française par les francophones de ces pays ne devait être comprise comme un instrument d'une nouvelle domination par la langue mais comme un instrument pour la coopération multilatérale. En effet,

« [...] la Francophonie ne s'oppose pas; elle se pose, pour coopérer [...] le seul principe incontestable sur lequel elle repose est l'usage de la langue française. Vous le devinez, cependant, notre attachement à la langue ne serait pas si tenace s'il ne signifiait pas attachement à la culture française » (SENGHOR, 1968 : 131).

C'est donc à partir de la conception senghorienne qu'a été fondée la francophonie institutionnelle.

1.3.2. La francophonie institutionnelle

Dès 1960, la Francophonie s'est dotée de la première institution intergouvernementale francophone : la Conférence des Ministres de l'Éducation

⁴⁰⁶ La conception de Senghor offre une vision plutôt harmonieuse des relations entre la France et les pays nouvellement indépendants. Il faut cependant rappeler que la France, à cette époque, était lancée dans une campagne néocolonialiste. Voir à ce sujet, ARDANT Philippe, 1965, « Le néocolonialisme : thème, mythe et réalité, dans la *Revue Française de science politique*, n°5, pp.837-855, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1965_num_15_5_392883>, consulté le 2 juin 2013.

(CONFEMEN)⁴⁰⁷. Il s'est ensuivi de la création de l'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) en 1961⁴⁰⁸. Ces deux événements ont ainsi donné naissance à la francophonie institutionnelle (que l'on écrira aussi Francophonie, avec un grand F). Depuis cette année-là, celle-ci a fait son chemin. La fin des années 90 s'est caractérisée par une restructuration institutionnelle importante (j'y reviens).

- *Les principes fondateurs*

Les principes fondateurs sur lesquelles reposent les actions de la Francophonie depuis ses débuts sont restés identiques. En effet, la Francophonie a toujours défendu la diffusion de la langue française, l'accompagnement au développement de l'éducation et de la formation, la constitution d'une communauté d'idées. La langue française demeure le fer de lance de la Francophonie. Comme il a été exposé plus haut, elle a été une condition *sine qua non* à la création de cette dernière et à l'adhésion des pays souhaitant y participer. En sus d'être l'outil de communication privilégié pour la réalisation des œuvres de la Francophonie, la langue française est désormais conçue pour fédérer les pays et les individus. Le préambule de la Charte de la Francophonie précise que « [l]a langue française constitue aujourd'hui un précieux héritage commun qui fonde le socle de la Francophonie, ensemble pluriel et divers » (OIF, 2005 : 1).

Au fil du temps, la Francophonie a opéré de nombreux changements structurels : par la diversification et la multiplication de ses structures dans le monde; par la mise en place de projets transversaux entre les membres francophones ; par l'élargissement de ses missions, etc. Le foisonnement des initiatives qu'elle entreprend est devenu l'apanage de son organisation. D'aucuns ont cependant signalé que cette multidimensionnalité concourait à l'éloigner de sa vocation première, à savoir la diffusion du français. Avant de nous attarder sur ces discordes, il est nécessaire de rappeler brièvement l'organisation structurelle de la Francophonie.

- *Un vaste tissu institutionnel*

De nombreuses instances constituent la Francophonie (Annexe 8.1.). Toutes

⁴⁰⁷ OIF <<http://www.francophonie.org/Une-histoire-de-la-Francophonie.html>>, consulté le 22 mai 2013.

⁴⁰⁸ Je développe plus bas.

les institutions dépendantes de l'OIF agissent dans le même but que rappelle l'article 1 de la Charte de la Francophonie:

« La Francophonie, consciente des liens que crée entre ses membres le partage de la langue française et des valeurs universelles, et souhaitant les utiliser au service de la paix, de la coopération, de la solidarité et du développement durable, a pour objectifs d'aider : à l'instauration et au développement de la démocratie, à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, et au soutien à l'État de droit et aux droits de l'Homme ; à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l'essor de leurs économies ; à la promotion de l'éducation et de la formation » (OIF, 2005 :2).

Au plus haut de la pyramide de la Francophonie, se trouvent quatre instances décisionnelles dépendant les unes des autres (DEMEURAUX, 2008 : 59-62).

Le sommet réunit tous les deux ans des chefs d'États et de gouvernements « ayant le français en partage »⁴⁰⁹. C'est pendant ces conférences que se joue l'adhésion des nouveaux membres ainsi que les orientations générales de la Francophonie. Jusqu'ici, il y a eu quatorze sommets de la Francophonie⁴¹⁰. Le dernier en date, en octobre 2012, s'est déroulé à Kinshasa en République Démocratique du Congo ; le prochain se tiendra à Dakar en 2014.

La conférence ministérielle, représentée par les Ministres des Affaires Étrangères ou de la Francophonie, se déroule ponctuellement entre deux Sommets pour planifier le prochain sommet et veiller à la mise en œuvre des décisions arrêtées. Elle peut aussi influencer sur l'admission de certains membres ainsi que sur les actions multilatérales.

Le Conseil Permanent de la Francophonie, composé des chefs d'États francophones, se charge d'exécuter les décisions arrêtées lors des conférences ministérielles, d'organiser et d'assurer le suivi des sommets. Il est sollicité en tant que coordinateur et arbitre des actions relevant de la coopération économique,

⁴⁰⁹ Ce n'est que depuis 1993, que l'expression « ayant le français en partage » a été admise officiellement (FARANDJIS, 2004 : 51). À cet égard, Marc Gontard fait remarquer avec pertinence que l'usage de « partage » permet de marquer une « métaphore idéologique euphorisant qui gomme d'importantes différences et de profondes inégalités dans le rapport des sociétés dites francophones à la langue française, ce qui fait de la francophonie un espace culturel particulièrement 'hétérogène' et c'est sa première caractéristique » (dans GONTARD & BRAY, 1996 : 14).

⁴¹⁰ Le nom « Sommet de la Francophonie » a été officiellement retenu depuis 1997 (FARANDJIS, 2004 : 51).

politique et gère les actions des différents opérateurs de la Francophonie.

Le Secrétariat général de la Francophonie est actuellement confié à Abdou Diouf⁴¹¹. Ce dernier est le porte-parole officiel de la Francophonie au niveau international. Son rôle consiste à administrer les actions l'OIF.

L'autre niveau de l'OIF est défini par les institutions qui ont, pour certaines d'entre elles, contribué à poser les premières pierres de l'édifice francophone (DEMEURAUX, 2008 : 65-78).

La Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) oeuvre pour la coopération de l'éducation et de la formation professionnelle et technique depuis 1960. Lors de la Conférence, les ministres rendent compte des difficultés des systèmes éducatifs, proposent des initiatives de réformes, entre autres.

L'Assemblée Parlementaire de la Francophonie (APF), créée en 1967, au Luxembourg, s'occupe du développement de la coopération interparlementaire et de la démocratie. Ses responsabilités sont réparties en commissions (la commission politique ; la commission de l'éducation, de la communication et des affaires culturelles ; la commission des affaires parlementaires ; la commission de la coopération et du développement).

La Conférence des Ministres de la Jeunesse et des Sports des États et Gouvernements ayant le français en partage (CONFESJES), inaugurée en 1969, a pour mission d'assurer l'intégration des jeunes dans la société, de travailler sur la cohésion sociale et d'organiser des événements sportifs ainsi que de former des formateurs dans ces domaines.

Il existe aussi des « opérateurs directs » dont la fonction est de démocratiser et appliquer les décisions envisagées par l'ensemble de ces institutions,

⁴¹¹ Abdou Diouf entame son troisième mandat en 2010. Il succède à Boutros Boutros Ghali (1998-2002), Jean Roy (1995-1997) et Jean-Marc Léger (1970- 1995). Précisons que le poste de premier secrétaire de l'OIF n'existe que depuis 1997, suite au sommet d'Hanoï.

principalement, à travers des actions éducatives, coopératives et médiatiques.

L'Université Senghor d'Alexandrie, inaugurée en 1990 à Dakar, forme des cadres de haut niveau des secteurs public et privé au service du développement africain.

L'Association internationale des Maires francophones (AIMF) a pour vocation première de mettre en œuvre des actions de coopération et de formation au sein des collectivités territoriales.

TV5 est une chaîne francophone, créé en 1984, disponible par câble et satellite. Sa ligne éditoriale est de « montrer ce qui vient d'ailleurs, montrer ce qui vient d'ici ». Elle alimente actuellement plus 235 millions de foyers dans le monde⁴¹².

L'Association universitaire de la Francophonie (AUF)⁴¹³ a été créée par un groupe d'universitaires et de membres de l'Église catholique qui souhaitent instaurer le français comme langue d'enseignement supérieur et scientifique. Plusieurs représentants des pays africains nouvellement indépendants et du Canada ont alors proposé de s'associer. Ainsi, en 1961, à Montréal, l'AUELF (aujourd'hui AUF) est fondée, avec à sa tête, le recteur Mallet (GENDREAU-MASSALOUX, 2008). Aussitôt, quarante universités en sont devenues membres (du Canada, d'Afrique principalement). La coopération figurait avant tout comme une priorité, bien au-delà de l'usage de la langue. Un programme commun avait été défini pour garantir des systèmes d'équivalences de diplômes entre les universités du Sud et du Nord.

« [...] dans les années 70, rares sont en effet les Africains qui peuvent concourir depuis leur pays à l'agrégation ou soutenir une thèse d'État ; ils sont contraints à de longs séjours à l'étranger, au Canada, en Belgique, en France, ou en Suisse. On mesurera mieux le chemin parcouru en remarquant qu'aujourd'hui les pôles d'excellence situés au Sud, non seulement permettent aux étudiants de passer ces diplômes en recevant un titre équivalent à celui d'un pays du Nord, mais l'AUF commence, en outre, à dispenser des enseignements à distance entièrement conçus au Sud » (GENDREAU-MASSALOUX, 2008 : 122).

⁴¹²TV5 : <<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/tv5monde/La-chaine/p-5857-Presentation.htm>>, consulté le 20 mars 2013.

⁴¹³ Cet autre opérateur direct fait l'objet d'une attention particulière, étant donné qu'il joue un rôle important dans le développement de l'enseignement supérieur dans l'espace francophone. Ces précisions vont être nécessaires pour comprendre le développement de l'AUF dans les pays d'Europe centrale et orientale et les enjeux de l'investissement de l'Ukraine au sein de l'AUF (*cf. infra*).

À l'époque, l'ACCT (ex-OIF), qui ne s'occupait que des activités pour l'enseignement primaire et secondaire, portait un réel intérêt au développement de l'AUFELF et lui attribua, alors, le statut d'opérateur. Au Sommet de Québec de 1987, l'AUFELF s'est adjoint au projet de l'« Université des réseaux d'expression française » (UREF). Mais, l'association AUFELF-UREF s'est accompagnée de quelques contraintes telles que la démultiplication des programmes et l'amoncellement des problèmes financiers. De plus, la direction de cette association était devenue de plus en plus difficile à gérer. C'est pourquoi en 1999, au Sommet de Moncton, il a été question du renouvellement des statuts de l'association. Grâce à la restructuration de l'ACCT au début des années 2000, et à son statut d'opérateur, l'AUFELF-UREF a pu cumuler les aides des États membres (relevant de la Francophonie) avec celles des universités (inhérentes à son association). Ainsi, en 2001, elle est nommée Association universitaire de la Francophonie (AUF).

Afin de s'adapter aux contextes universitaires et à l'internationalisation, l'AUF a adopté un plan quadriennal pour la période 2010-2013⁴¹⁴. Cette planification succédait à celle qui avait été mise en œuvre en 2006-2009. Le tableau récapitulatif ci-après compare les objectifs principaux guidant alors les actions de l'AUF pendant ces deux périodes. D'emblée, on constate que les objectifs concernant la seconde programmation ont été précisés en fonction des nouveaux objectifs fixés par l'OIF et l'AUF.

Objectifs de la première programmation quadriennale 2006-2009	Objectifs de la deuxième programmation quadriennale 2010-2013
<ul style="list-style-type: none"> - promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; - promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme ; - appuyer l'éducation la formation, l'enseignement supérieur et la recherche ; - développer la coopération au service du développement durable et de la solidarité. 	<ul style="list-style-type: none"> - soutenir les stratégies de développement des établissements membres ; - faire de la communauté scientifique francophone une référence sur la scène internationale ; - faire émerger une génération d'enseignants, de chercheurs, d'experts et de professionnels, acteurs du développement).

Tableau 22 Objectifs des programmations quadriennales de l'AUF

En quelques années, l'AUF est devenue un véritable espace réticulaire, mettant en relation non seulement les établissements, mais aussi les enseignants, les chercheurs et les étudiants de tout l'espace francophone. Désormais, l'AUF est

⁴¹⁴ AUF < http://www.auf.org/media/IMG2/pdf/PROGRAMMATION_QUADRIENNALE_2010-2013.pdf>, consulté le 14 mai 2013.

représentée par 739 établissements membres dans 94 pays dans le monde.

Reconnue comme opérateur direct et « porte-parole des universités » (GENDREAU-MASSALOUX, 2008 : 130), l'AUF suit les objectifs de l'OIF tout en restant à l'écoute des demandes des universités. Aussi, pour mieux répondre aux besoins de ces dernières, l'AUF a ouvert dix antennes régionales dans le monde (*cf. infra*).

En se déclinant en structures, en occupant différents domaines, la Francophonie s'est construite en véritable instance internationale. Depuis sa création, en 1970, la Francophonie a incontestablement diversifié ses activités. Mais quid de la diffusion du français ? Constitue-t-elle toujours l'un des champs d'action directeurs de l'OIF ?

1.4. La francophonie en termes de langues

La francophonie ne peut être envisagée sans sa dimension linguistique. Comme il a été signalé plus haut, c'est autour de la langue française que la Francophonie s'est construite. Or, l'essor politique qu'elle a pris ces dernières années, l'aurait détourné de sa mission principale de diffusion. Dans cette sous-section, il s'agira de s'interroger sur les rapports de la Francophonie à la langue française et aux langues-cultures qui entourent et composent cette dernière.

- *La diffusion du français oubliée ?*

En 2004, Louis Duvernois publie un rapport où il conclut sur « l'absence d'un véritable pilote à bord du navire de notre action culturelle extérieure [de la France] » (2004 :132). Il constatait alors que toutes les actions menées de front par la Francophonie et l'importance donnée à l'anglais au sein des instances internationales avaient contribué à affaiblir la présence du français. Il n'est pas le seul l'avoir remarqué. D'autres chercheurs ont effectivement déploré un certain déclin ou une « entropie » (HAGÈGE, 2006 : 231) de la Francophonie par rapport à son ambition initiale de faire de la langue française un vecteur de développement éducatif et culturel. À commencer par Michel Têtu (2008 : 288) qui montre que dans la Charte de la Francophonie adoptée en 2005, la langue française n'est pas comptée parmi les priorités lesquelles s'orientent sur la promotion de la démocratie,

l'intensification de la coopération et de la solidarité (article 1 de la Charte, *cf. supra*).

François Provenzano (2006-a :9), lui, met l'accent sur la déperdition de l'action linguistique et culturelle de la Francophonie alors qu'elle est censée en faire son axe majeur :

« Dès lors que se multiplient les instances strictement bureaucratiques qui supportent la francophonie et lui assurent une certaine visibilité internationale, se perdent du même coup de plus en plus les justifications 'culturelles' du rassemblement francophone ».

Robert Chaudenson (2007 :141), à son tour, reproche à la Francophonie d'avoir causé un déséquilibre en se concentrant sur les questions politiques plutôt que sur les problèmes liés à l'éducation dans ses pays membres.

« La francophonie institutionnelle, en choisissant de devenir un mini-clone de l'ONU et un conglomérat informe de pays non alignés, sans grande volonté politique, a renoncé à mener une réelle politique de diffusion de la langue française en son sein ».

L'extension des objectifs de la Francophonie a également eu une incidence sur la réduction des budgets consacrés au développement du français (KRISTEVA, 2009 : 26-27 ; CHAUDENSON, 2007 :138). Robert Chaudenson (2007: 135) en déduit que « [l]a langue française n'a plus grand-chose à faire dans tout cela et on le lui fait bien sentir dans les programmes et les budgets, même si le discours volontariste demeure inchangé ». Selon lui, la diffusion du français serait à l'état de balbutiement et se limiterait uniquement à des discours d'intentions plutôt qu'à la mise en œuvre effective de ses objectifs déclarés en matière d'éducation.

« [L'OIF] a fait le choix d'une action à caractère politique dont le sommet de Bucarest a montré les limites avec, au centre des débats, la longue et vaine discussion sur la déploration des victimes de la guerre du Liban, qui a opposé l'Égypte et le Canada. On était là bien loin de l'éducation qui pourtant aurait dû être le thème majeur du sommet! Le pire de tout est que, s'agissant de la langue française, on investit l'essentiel des modestes moyens que lui abandonne l'action politique [...] » (CHAUDENSON, 2007:141).

Jean-Marie Klinkenberg (2001-b : 815) estime que la disparité des objectifs et des domaines d'intervention au sein de la F/francophonie tendrait effectivement à négliger les actions en faveur de la diffusion du français.

La complexification des objectifs de la Francophonie et le contexte mondialisé a aussi amené à penser l'action de la diffusion de la langue en fonction des autres langues qui constituent le paysage sociolinguistique de ces États et pays membres

de la Francophonie.

- *La diversité des langues et des cultures : une nouvelle priorité pour quelles actions ?*

Depuis la Déclaration de Beyrouth en 2002, la Francophonie a affirmé son soutien en faveur de la « glottodiversité » ou la diversité des langues-cultures (ROBILLARD, 2000: 640).

« La Francophonie se construit comme un vaste réseau de carrefours nombreux et multiformes. Elle s'affirme avant tout, par le rôle de 'liaison' qu'elle cherche à opérer entre eux tous; elle entend nouer le dialogue avec l'ensemble des grandes aires linguistiques et culturelles [...] » (MASSART-PIÉRARD, 2007-b : 91).

Ce discours pour la diversité des langues-cultures, assumé par la Francophonie, est censé conduire vers une transformation des modes d'actions et de pensées. Deux événements majeurs ont défini la Francophonie en faveur de la glottodiversité. D'abord, en 2005, Abdou Diouf signe la *Convention de l'Unesco sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*⁴¹⁵. Ensuite, l'adoption du *Cadre décennal* mentionne que « [l]es politiques d'éducation doivent également veiller à ancrer le français aux côtés des autres langues » (OIF, 2004:10). Le plurilinguisme et le pluriculturalisme se retrouvent au cœur du projet de l'OIF. La Francophonie réaffirme ainsi sa position contre la prédominance de l'idéologie globaliste et uniformisante de la pensée et contre l'hégémonie culturelle anglosaxonne (MASSART-PIÉRARD, 2007-b : 80).

En dépit de ces actions humanistes, d'aucuns doutent de la pertinence de la démarche de la Francophonie. Didier de Robillard (2000 : 640) s'interroge à juste titre: « [c]e positionnement nouveau est-il très crédible, pour une langue qui, pour n'être pas majoritaire, n'est pas non plus parmi les langues les plus démunies ? ».

Trévor Jones (1996) met, lui, en cause l'angélisme qui enveloppe l'idée de la diversité des langues-cultures et sur lesquels se fondent les discours performatifs de la Francophonie. Vers quelle finalité tendent tous ces discours ? Quels sont leurs impacts? Ce chercheur critique judicieusement cette orientation « plurielle » de la Francophonie, à travers la métaphore du jardin :

⁴¹⁵OIF < <http://www.francophonie.org/Convention-de-l-Unesco-sur-la.html>>, consulté le 10 juillet 2012.

« Le rêve d'un jardin à la française où toutes les plantes, c'est-à-dire toutes les langues du monde, ont leur place au soleil est utopique. Cet article est performatif dans le sens où il essaye de créer, de faire exister un monde sans hégémonie culturelle et politique. Mais ce monde n'est pas ainsi ; il est dominé par la politique, par les intérêts des nations, non pas par le fair-play horticole où un jardinier impartial surveille les parterres et coupe des rameaux aux plantes trop vigoureuses. Mais en cette absence d'un jardinier, il y aura des plantes qui dominent, peut-être les mauvaises herbes made in USA [...] L'équilibre linguistique est rare ; le modèle est plutôt la diglossie que l'égalité des langues » (JONES, 1996 : 55-56)

Isabelle Violette souligne que les discours « francophonistes »⁴¹⁶ ont tendance à renvoyer au français plutôt qu'aux français ou aux autres langues qui constituent l'espace francophone. Cela s'aperçoit par le fait que ces discours ne convoquent pas d'exemples de variations linguistiques (VIOLETTE, 2006 : 20). Elle note, par ailleurs, qu'aucun de ces discours n'aboutit à la mise en œuvre d'un dispositif ou d'une mesure concrète en faveur de la diversité des langues-cultures (VIOLETTE, 2006 : 18). Ce serait donc là tout le paradoxe de cette campagne de soutien à la diversité linguistique et culturelle qui appelle à l'action mais qui ne parvient pas à définir clairement celle-ci.

- *Qu'en conclure ?*

Les démarches menées par la Francophonie révèlent, selon moi, deux dynamiques contradictoires : l'ouverture et la fermeture. La première se traduirait par des discours et des tentatives pour garantir la diversité des langues-cultures. Il s'agit avant tout de convaincre les États et pays membres de la nécessité d'ouverture de la Francophonie. Gabrielle Parker (2006 :237-238) explique que

« la mission, les messages, la politique de la Francophonie se modifient depuis 1998 parallèlement à la restructuration de l'organisation⁴¹⁷. On constate une prise de conscience nouvelle du fait que la promotion et la propagation du français dans le monde sont inséparables d'une action en faveur du plurilinguisme, à poursuivre en France et dans l'Union européenne aussi bien qu'au niveau des organisations

⁴¹⁶ Les rapports de l'action extérieure de la France à l'étranger rédigés par Louis Duvernois, sont des exemples parmi d'autres de discours « francophonistes ». Dans un rapport susmentionné, la diversité des langues-cultures apparaît dissimulé par la présence de la langue-culture française. On peut ainsi citer ce passage : « Si l'on ne peut que se féliciter de la richesse et de la diversité des sujets débattus au sein des institutions francophones, on ne peut cependant que s'interroger sur la dilution de la mission première et fondatrice de la francophonie, à savoir la défense et la promotion de la culture française » (DUVERNOIS, 2004 :14). Je reviendrai en 1.5.1 de cette section, sur la Francophonie en tant qu'espace discursif.

⁴¹⁷ Note de l'auteure : Gabrielle Parker, « *The Fifth Republic and the Francophone Project* », in Kamal Sahli (dir.), *French in and out of France...*, op. cit. La Francophonie institutionnelle vient de passer deux ans (2003-2005) à se simplifier (fusion de l'Organisation internationale [OIF] et de l'Agence internationale [AIF]) ; mais pas à l'intérieur de l'État français où règne l'éparpillement ministériel ; elle est qualifiée de « labyrinthe », ou même de « maquis » par Dominique Wolton (Demain la francophonie, Flammarion, 2006).

internationales et par le biais de nouveaux réseaux de communication tels que l'Internet ».

La seconde dynamique favoriserait la diffusion d'une norme linguistique : le français de France. À ce propos, Marc Chevrier (2012 : n.p) estime que « [l]a francophonie hors Hexagone est et restera sans doute longtemps trop faible, divisée, dispersée, pour opposer quelque contrepoids conséquent au francocentrisme ». De la même façon, Jean-Marie Klinkenberg (2001-b : 806) fait remarquer qu'il s'agirait d'une

« [...] manœuvre qui consiste à hypostasier la langue, à en faire une essence, à y voir un objet allant de soi. Qu'elle fonctionne comme un emblème ou stigmat, la langue est vue dans son unité, et non dans sa diversité ; dans son irréductible spécificité, et non dans sa généricité ».

Dans ce sens, la valorisation du français à travers les procédés de diffusion (implantation de structures françaises, enseignement-apprentissage, édition...) ne serait pas à séparer d'une intention politique et idéologique, comme le souligne ici Angéline Martel (1997 : 252):

« [...] la langue et la culture servent d'éclaireurs pour les relations de pouvoir commerciales et politiques, car le discours sur la langue n'est pas mis en place uniquement par rapport à la langue ».

Les doutes et les inquiétudes des chercheurs au sujet des implications de la Francophonie et de l'incitation à l'homogénéisation linguistique par le biais des agents et institutions de la diffusion sont particulièrement révélateurs d'une ambivalence⁴¹⁸. Quant à la langue française, elle « ne serait qu'un véhicule communicationnel porteur d'enjeux apparemment extralinguistiques » (VIOLETTE, 2006 : 19-20). Ainsi, le politique semble l'avoir emporté sur le linguistique et le culturel.

1.5. La francophonie en termes de politiques

Concomitamment à son institutionnalisation, la Francophonie s'est politisée. C'est en 1986, lors du premier Sommet des chefs d'État et de gouvernements, qu'il a été décidé de porter l'action francophone au niveau politique. En 1989, la chute du

⁴¹⁸ En étudiant la situation de la francophonie en Ukraine au chapitre 6, l'on verra que cette tendance à l'homogénéisation est patente. En effet, la diffusion « du » français en Ukraine est abordée sous l'angle de la norme et de l'unicité linguistique plutôt que sous l'angle de la diversité et de la variabilité.

Mur de Berlin a fait prendre conscience aux membres que la Francophonie pouvait être un acteur important auprès des pays ex-soviétiques (j'y reviendrai). Lors du Sommet d'Hanoï en 1997, cette volonté politique s'est affirmée par la mise en place de mandats et la multiplication de structures au sein de la Francophonie. C'est alors que l'OIF est devenue une institution politique à part entière.

Les Sommets ont contribué à renforcer le positionnement de la Francophonie. En effet, la Déclaration de Bamako, en 2000, a rappelé l'attachement de l'OIF aux valeurs démocratiques. En 2002, le Sommet de Beyrouth a laissé la Francophonie s'exprimer sur les problèmes politiques qui touchaient alors, au début des années 2000, le Proche Orient. Enfin, la révision de la Charte en 2005 a permis d'entériner l'OIF en tant qu'institution influente sur les décisions politiques des États et pays membres. En 2006,

« la procédure d'adhésion⁴¹⁹ prévo[yait] l'examen d'une série de données relatives à l'espace politique et juridique francophone : l'évolution de la démocratie et de l'État de droit, l'existence de services officiels chargés du suivi des questions de droits de l'Homme, la signature ou la ratification de traités ayant le droit comme champ d'application, les programmes de coopération juridique avec des pays francophones » (MASSART-PIÉRARD, 2007-b : 84).

À la suite de l'adoption de la Charte, tous les Sommets ont traité, sans exception, des questions politiques (TIRERA, 2008 : 42-43). Mais cette prise de position politique de la part de OIF a-t-elle eu un impact politique auprès de ces membres? En commençant par confronter quelques points de vue sur la force « opératoire » des discours de la Francophonie, il s'agira de s'interroger dans le paragraphe suivant sur les forces et faiblesses que constituent le modèle gouvernance du *Soft Power* vers lequel s'est tourné l'OIF.

1.5.1. La Francophonie, une construction discursive ?

Depuis sa fondation, les discours ont été abondants et formés la matière première du développement de l'OIF (MOISE, 2002). D'aucuns sont apparus perplexes quant à l'opérationnalité de ces discours. Claudine Moïse (2002 : 162) dans son article estime que la Francophonie représente avant tout un espace discursif qui serait quasiment déconnecté de l'action sociale :

⁴¹⁹ OIF < http://www.francophonie.org/IMG/pdf/modalite_adhesion_bucarest_2006-2-2.pdf>, consulté le 2 mai 2013

« L'espace discursif est plus déclaratif qu'effectif. Ses domaines sont importants – enseignement, recherche, culture – mais sans incidence sur les politiques étrangère ou commerciale. Les entités linguistiques (francophonie, arabophonie, hispanophonie, etc.) n'ont pas de réalités politiques. On dit mais on fait peu. Les décisions concernant la politique mondiale se prennent rarement au niveau 'francophone' [...] ».

La diatribe de Marc Chevrier (2012 : n.p) dévoile une certaine exaspération face à ce qu'il pense être la gabegie de la Francophonie qui résulte d'un antagonisme entre le 'dit' et le 'faire' :

« Au fond, la Francophonie serait devenue un forum résiduel de palabres et de formulations de vœux officiels où l'on devise encore en français, parce qu'ailleurs, on ne l'utilise plus. Ce serait une espèce d'amicale des amoureux d'une langue sans prise sur le cours du monde, rassemblés par la nostalgie ou le songe, où tout un chacun s'exhorte à la louange de belles vertus, telles la diversité, le pluralisme, le plurilinguisme, le dialogue entre les cultures, etc., sans trop savoir quelle suite auront toutes ces incantations, qui ne coûtent rien et n'obligent pas les gouvernements qui les font ».

Le philosophe Wenceslas Betu Mulumba (2006: n.p), que je rejoins ici, semble plus nuancé à propos des retombées sociales des discours de l'OIF:

« La parole comme dimension de la force opérative qu'est l'action ne se réduit pas à l'intuition de l'idéal (ou du projet), elle se déploie aussi à travers l'argumentation idéologique au service des institutions agissantes pour transformer le réel ».

Effectivement, quoique modérément, la Francophonie agit. La représentation de la Francophonie auprès des grandes instances telles que l'ONU n'est pas à négliger. À ce sujet, Françoise Massart-Piérard (2007-b : 86-87) explique ceci :

« Les contacts pris par la Francophonie avec d'autres Institutions internationales ne se limitent toutefois pas aux 'X-phonies'⁴²⁰. [...] Certains contacts sont plus directement intéressés que d'autres. L'enjeu est alors de concentrer les ressources nécessaires à la réalisation de divers programmes de coopération. Très vite, la Francophonie à travers son Agence, l'ACCT, s'est ainsi lancée dans une série de rapprochements avec des bailleurs de fonds régionaux et internationaux afin de faciliter des participations croisées aux actions soutenues par elle et influencer l'intervention d'autres Organisations en faveur de régions et pays francophones⁴²¹. Les premières Organisations sélectionnées à cet effet furent la CEE, le FNUD, l'ONUDI, l'UNESCO, l'ISESCO, l'OUA, la Commission des Droits de l'Homme des Nations Unies».

De plus, les rassemblements organisés par l'OIF (forums, de conférences, de

⁴²⁰ Expression empruntée à Louis-Jean Calvet : « [...] 'Xphonie', terme dans lequel le X représente une langue de grande expression (anglophonie, hispanophonie, arabophonie, lusophonie sinophonie, etc.). Dans ces ensembles, l'un est dominant à l'échelle mondiale (l'anglophonie) et n'a guère besoins de s'organiser, certains n'ont aucune organisation structurelle (l'arabophonie), d'autres enfin ont une organisation sur points comparables à celle de la francophonie » (CALVET dans MAURAIS & al., 2008 : 79).

⁴²¹ Note de l'auteure : ROY J. L., *op. cit.*, 1993, p. 15.

sommets etc.) constituent un espace d'expression remarquable où les citoyens, les chercheurs et les représentants des États et des pays membres peuvent débattre librement autour des grandes problématiques mondiales. Ce temps apparaît nécessaire pour conduire des actions sur le terrain.

Cependant, on peut reprocher que les décideurs des pays et des États membres de l'OIF jouent plutôt un rôle de figurants lors de ces manifestations dans la mesure où les politiques qu'ils mènent vont parfois à l'encontre des principes qu'ils soutiennent en adhérant à la Francophonie⁴²². Ainsi, il reste difficile de mesurer les actions de la Francophonie en termes de « bénéfices » politiques ou économiques puisque

« ces institutions ont des effets impalpables [...] : comment chiffrer les bénéfices résultant de la simple consolidation, dans la sphère symbolique, de l'idée que la francophonie existerait bel et bien, avec d'éventuelles retombées commerciales et géopolitiques ? » (ROBILLARD, 2000 : 79).

Si les actions de l'OIF n'entraînent pas de grands changements dans les États et pays francophones, c'est probablement dû à son système de gouvernance unique, le *Soft Power*.

1.5.2. Un *Soft Power* (contre)productif ?

Pour attester sa prise de position politique et s'affirmer en tant que puissance institutionnelle alternative aux autres instances internationales traditionnelles (telles que l'ONU, par exemple), la Francophonie a dû construire son propre modèle organisationnel.

Le *Soft Power* est un concept créé en 1990 par le conseiller à la Maison Blanche, Joseph Nye pour désigner la force de persuasion d'une institution incitant d'autres à intégrer les normes qu'elle propose⁴²³. D'après Anne Gazeau-Secret

⁴²² Le dernier Sommet est un exemple éloquent de l'opposition entre les valeurs soutenues par l'OIF et la politique mise en place dans le pays hôte, la République Démocratique du Congo, où l'opposition est censurée et où de graves conflits ont lieu depuis plus de dix ans. LIBERATION, 14 octobre 2012, «Hollande-Kabila, crispations à Kinshasa », <http://www.liberation.fr/monde/2012/10/14/hollande-kabila-crispations-a-kinshasa_85321>, consulté le 30 novembre 2012.

⁴²³ Voir NYE Joseph, 2004 *Soft Power. The Means to Success in World Politics*, Public Affairs, New York ; et l'article de Jacques DUFRESNES, « La Francophonie et la doctrine du Soft Power » ENCYCLOPEDIE DE LA FRANCOPHONIE, <<http://agora-2.org/francophonie.nsf/Documents/Etats->

(2013 :108), ce terme peut se traduire en français par « diplomatie d'influence »⁴²⁴. La notion d'influence n'est pas à interpréter dans un sens négatif : « [...] l'influence est un processus dont on ne voit les résultats que bien des années plus tard et, surtout, elle se construit sur le terrain et non à Paris ! ». Cela ne signifie pas non plus qu'en mettant en oeuvre ce mode de gouvernance, la Francophonie soit politiquement neutre. Le *Soft Power* accompagne les valeurs de la Francophonie sur un mode incitatif et consultatif et non prescriptif. C'est l'idée développée par le Secrétaire général à la Francophonie (DIOUF, 2008 : 2) :

« Lieu de dialogue sans exclusive, [la Francophonie] a su enraciner les concertations entre ses États et gouvernements, pour mieux s'imposer comme une force de propositions, pour mieux exercer sa magistrature d'influence dans les instances internationales ».

Dans le même sens, Françoise Massart-Piérard (2007-b: 78) explique qu'à la différence

« [...] des Organisations internationales classiques, la Francophonie se montre peu déterminante sur le plan décisionnel. Son activité normative se manifeste par la voie de résolutions non obligatoires, recueil d'intentions auquel les États peuvent se soustraire sans encourir le risque de sanctions ».

Ainsi, la Francophonie revendique et assume cette position originale en s'établissant en tant que « communauté linguistique et philosophique » (Farandjis cité par DEREUMAUX, 2008 : 57). Elle joue un rôle « d'agitateur d'idées et de catalyseur de projets » (DIOUF, 2008 : 2) auprès des États et pays membres ainsi que des institutions internationales. C'est aussi là, semble-t-il, que réside toute l'ambivalence de son action : la Francophonie agit indéniablement mais, son modèle de gouvernance la retient à s'impliquer politiquement.

« La Francophonie, visage géopolitique de la langue française, est une cité, un lieu d'enracinement intermédiaire entre les nations – qui doivent conserver le nom de patrie – et le monde, un monde appelé à devenir lieu du cosmopolitisme. La Francophonie ne doit pas se substituer aux organisations internationales correspondant à des nécessités plus impérieuses. Elle ne peut pas non plus remplacer les accords bilatéraux entre pays membres par des accords multilatéraux, mais de même que l'amitié qui lie entre eux les habitants d'une cité favorise les échanges les plus variés et suscite des actes de solidarité particuliers, de même l'amitié qui lie entre eux les habitants de la cité francophone devrait, en se développant, accroître les échanges de tous genres entre ses membres, les échanges culturels d'abord, mais aussi les échanges commerciaux, les transferts technologiques. Pour désigner cette amitié qui fait les communautés, Aristote

[Unis--La francophonie et la doctrine du Soft Power par Jacques Dufresne](#)>, consulté le 13 mars 2013.

⁴²⁴ Voir aussi TENZER Nicolas, 2013, « La diplomatie d'influence sert-elle à quelque chose ? », dans *Revue internationale et stratégique*, n°89, pp. 77-82 <<http://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2013-1-page-77.htm>>, consulté le 2 juin 2013.

employait le mot *philia* – qui sert aussi à désigner l'amitié entre deux personnes [...] » (DUFRESNE, n.d).

François Provenzano (2006-b : 94-95) remarque dans une certaine mesure que cette forme de « gouvernance douce » est souvent mal interprétée :

« Dans le discours social, la francophonie serait ainsi synonyme d'une mondialisation 'gentille', puisque culturellement motivée, la main gantée du velours fin de la langue française et brodée du fil de son universalité qui écrit 'communion' à la place de 'domination' et 'partage' en biffant au mieux ce prétexte linguistique qui permet l'euphémisation des rapports de domination économique et politique [...] ».

Cela expliquerait en partie le désintérêt général par l'opinion publique à l'égard des actions de la Francophonie. En France, particulièrement, les relais de la francophonie sont rares, tant au niveau médiatique qu'au niveau éducatif. D'où l'impression que la Francophonie ne sert à rien et ne fait rien ou qu'elle n'intéresse que les initiés et militants⁴²⁵. À cela s'ajoute, la tendance des élites françaises à dénigrer les bénéfices de cette organisation et à se réfugier dans un certain francocentrisme. Attitude que dénonce à juste titre Jean-Michel Eloy (1997, 17-18) ici :

« À quoi donc le discours sur la francophonie et sur la diffusion internationale du français ? Certes, dans la mesure où il est adressé au citoyen français, il garde évidemment la fonction de lui parler de la grandeur de la France. Et dans la mesure où il touche d'autres publics, il constitue une argumentation en faveur de la France et de son influence internationale, ce qui est bien une action pour les 'intérêts vitaux' du pays ».

En somme, il se profilerait une sorte de « schizo-francophonie » qui se manifesterait à travers les contrastes/contradictions définis par les discours et par les implications de la Francophonie. Si ces ambiguïtés peuvent paraître gênantes à l'encontre de son développement, cette « schizo-francophonie » semble, dans le même temps, indissociable de l'identité de la Francophonie. Cela n'est pas étonnant puisque que la Francophonie repose sur une construction dialectique (unité/diversité, centre/périphéries, francophonie/ Francophonie...), ce que vient rappeler ici Wenceslas Betu Mulumba (2006 : n.p) : « Le paradoxe de la francophonie signifie l'écart, mais aussi la dialectique (le va-et-vient) entre le (projet) francophonique et la francophonie idéologique/ institutionnelle active dans le monde et aux prises avec la

⁴²⁵ LE MONDE DIPLOMATIQUE, 12 octobre 2012, «La Francophonie en France, un objet médiatique non identifié », < <http://www.monde-diplomatique.fr/carnet/2012-10-12-Francophonie>>, consulté le 27 février 2013.

force des choses ».

Après avoir présenté les grandes caractéristiques de la F/francophonie, j'étudierai dans la section suivante son développement en Europe centrale et orientale.

2. La F/francophonie en Europe centrale et Orientale

L'OIF a commencé à ouvrir ses portes aux pays d'Europe centrale et orientale au début des années 90. Depuis 2006, l'acceptation de ces pays est quasiment systématique. Toutefois, ces adhésions successives ont suscité des questionnements au sein du premier cercle des membres francophones. Le XI^e Sommet de Bucarest a créé l'opportunité pour lancer le débat au sujet de l'élargissement de la Francophonie. Quel est l'intérêt de ces pays à s'engager dans la cause francophone ? Quels les liens les rapprochent de la Francophonie ? Que peuvent apporter ces pays à l'OIF et vice-versa ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de faire un tour d'horizon de la francophonie dans cette partie de l'Europe. Avant cela, rappelons les enjeux de l'élargissement de la Francophonie.

2.2.1. Une francophonie dédoublée

L'acceptation de ces pays constitue une gageure pour la Francophonie. L'élargissement des frontières de l'OIF à l'Est a suscité la méfiance voire la désapprobation de certains membres⁴²⁶. Ces derniers ont reproché que l'adhésion des pays de l'ex-bloc communiste, du fait de leur instabilité politique et économique, impliquerait un réajustement de la balance financière au détriment de l'aide octroyée à l'Afrique par l'OIF⁴²⁷. Ils estimaient, en effet, que ces adhésions ne soit fondées que

⁴²⁶ Ces dissensions sont, par ailleurs, récurrentes lorsqu'un nouveau membre apparaît. A cet égard, Robert Chaudenson fait remarquer que « les rapports, [sont] inévitablement complexes, voire conflictuels entre une politique francophone, arrêtée au plan multilatéral, et celle que mène pour leur propre compte, les principaux États de la francophonie qui sont, bien entendu les États du nord (les 'Grands Blancs' comme disait le président Senghor) et qui sont aussi les bailleurs de fonds multilatéraux dans toutes les instances francophones » (CHAUDENSON :1996 : 40).

⁴²⁷ LE MONDE, 26/09/2006, « L'Afrique inquiète de la montée en puissance de l'Europe de l'Est dans la francophonie » :
<<http://www.lemonde.fr/international/article/2006/09/26/l-afrique-inquiete-de-la-montee-en-puissance->

sur la volonté de se rapprocher de l'UE et de renforcer les relations (commerciales, notamment) avec les partenaires internationaux, que le communisme avait jusque là empêché. En effet, Dorothee Rakotomala (2005 : 32) estime que cette adhésion dépasse le simple intérêt linguistique :

« [...] l'arrivée des PECO dans la Francophonie constitue bien une étape plus marquée dans l'orientation politique de l'OIF aux dépens de la dimension linguistique : en effet, la langue française occupe dans la plupart des systèmes scolaires de ces pays une place marginale et la coopération avec la France, notamment économique, a une part non moins négligeable ».

D'autres membres voyaient en cet élargissement un moyen de espace de négociation internationale et une décision conforme avec les objectifs de diversité culturelle et linguistique prônés par la Francophonie (OIF, 2006-a: 6). Abdou Diouf considérait que l'accueil de ces nouveaux pays comme bénéfique afin de renforcer la présence de l'OIF en Europe et d'assurer un soutien au développement de la francophonie dans cette zone (OIF, 2006-a: 4). L'entrée des pays d'Europe orientale et centrale dans l'OIF favoriserait donc les liens avec la France comme l'ensemble des pays francophones dans le monde. Cela est d'ailleurs rappeler dans le point 45 de la Déclaration de Bucarest :

« En décidant de nous rencontrer pour la première fois dans un pays de l'Europe centrale et orientale, nous exprimons notre volonté de créer des liens solides entre les pays membres de cette région et ceux de toutes les autres régions géographiques de la Francophonie pour assurer le plein épanouissement de nos capacités de coopération et de solidarité, avec le souci de mieux prendre en compte notre diversité » (OIF, 2006-a : 6).

D'autres représentants de la Francophonie se sont prononcés en faveur de cet élargissement vers l'Est, tels que Jacques Legendre, le Secrétaire général parlementaire de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, qui proposait d'ouvrir la Francophonie à une francophonie de la diversité. Selon lui, la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle est un argument pertinent et fédérateur.

« Le dernier sommet de Bucarest a été révélateur d'une certaine schizophrénie : les conditions dans lesquelles tel ou tel État peut entrer dans la Francophonie s'apparentent largement à la roulette russe, ce qui aboutira nécessairement – pour filer la métaphore – à une auberge espagnole. Si beaucoup le souhaitent, il faut néanmoins voir que chaque pays a ses motivations propres : certains parce qu'une minorité y parle le français, d'autres pour s'attirer la bienveillance de l'État français, qui compte au sein de l'Europe et qui pourrait ainsi faciliter leur intégration [...] Reconnaître de telles bases reviendrait aussitôt à ouvrir indistinctement la porte à tout pays qui en ferait la simple demande [...] Il faut se souvenir que la

[de-l-europe-de-l-est-dans-la-francophonie_816871_3210.html](#)>, consulté le 6 août 2012.

francophonie était à l'origine mondiale, avec la fédération internationale des professeurs de français par exemple, et que l'intérêt même pour le français a été et reste universel [...] il est possible de rencontrer dans le monde entier des gens qui aiment cette langue et la créditent de nombreuses valeurs. [...] il est donc nécessaire de trouver une formule d'association différente, le statut d'observateur notamment offrant une solution. Quelle que soit celle-ci, il est nécessaire de ne pas les laisser en dehors du réseau mondial de la Francophonie » (LEGENDRE, 2008: 51).

Pour Xavier North (2008 : 21-22), l'ancrage de la francophonie en Europe représente un véritable avantage tant pour ces pays que pour l'OIF :

« Cet ancrage européen, la nouvelle géopolitique de l'espace peut néanmoins se révéler, pour l'organisation elle-même qui le soutient et le 'structure', un atout majeur dans les luttes d'influence auxquelles se livrent les grands ensembles linguistiques. En premier lieu, le probable rattrapage économique des nouveaux membres, soutenu par les aides structurelles de l'Union, devrait en faire, demain ou après-demain, des contributeurs plus conséquents au budget francophone. Une assise élargie serait évidemment pour l'OIF le gage d'un rayonnement accru. Deuxièmement, au fil des adhésions, l'OIF, c'est aujourd'hui [en 2008] quatorze États membres de l'Union européenne et pas moins de vingt et un membres de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe. De facto, la dimension européenne de la francophonie en sortira renforcée. L'organisation francophone, grâce à ces nouveaux membres venus des Pays d'Europe centrale et orientale (PECO), ne pourra qu'accroître sa capacité d'influence et voir ses idées davantage peser au sein de l'Union européenne ».

S'inscrivant lui aussi en faveur de l'élargissement, l'administrateur de l'OIF, Clément Duhaime, a insisté sur le fait que la Francophonie peut désormais disposer de ressources multiples pour renforcer son action de diffusion du français et entamer un dialogue avec d'autres pays, au nom de la diversité linguistique et culturelle (DUHAIME, 2006 : 6). Stéphane Lopez (2008 : 61), le représentant permanent de l'OIF auprès de l'UE, reste néanmoins, assez sceptique vis-à-vis du statut d'observateur étant donné que celui-ci laisse de la part des membres la Francophonie du premier cercle un certain désintérêt:

« On peut se demander si à ce niveau, ces États Est-européens n'ont pas été accueillis avec trop de passivité de la part de l'Organisation. Et, dans cet esprit, la création d'un statut d'observateur, comme premier niveau d'accès à l'Organisation, n'aura pas été de nature à fournir aux nouveaux États une dimension de pleine responsabilité. Au contraire, ce statut les aura marginalisés en lieu et place de les intégrer. Leur francophonie, si particulière, n'aura pas été non plus véritablement présentée aux grands fondateurs africains et les programmes de coopération n'ayant que très rarement prévu des rapprochements ».

Les pays fondateurs de la Francophonie sont appelés à se mobiliser, à renforcer davantage leur contribution au développement du français par l'éducation tout en investissant d'autres secteurs clés de la société tels que les médias, nouvelles technologies, économie, sciences, culture, etc. (DUHAIME, 2006 :6).

La présence de ces différents pays, langues, cultures apparaît aussi nécessaire qu'indispensable dans la mesure où ensemble, ils forment l'ossature de l'OIF. De fait, la collaboration des pays de l'Europe centrale et orientale ne pouvait que favoriser le partenariat des pays francophones, à condition de réfléchir aux moyens d'intégration de ces derniers et aux moyens de cohésion utiles à l'ensemble des pays membres, afin de bâtir une Francophonie forte et diverse (OIF, 2006-a : 4). C'est aussi cette idée que défend ici Pierre Morel (2007: 97):

« Il en va cependant différemment dans la vulgate francophone⁴²⁸ et si chaque région, chaque pays, chaque communauté a son histoire de la Francophonie, souvent liée à des enjeux identitaires, politiques, culturels ou même économiques propres, cette vulgate reste très monophonique et ne semble faire leur place aux différents acteurs francophones qu'à la mesure de préoccupations qui restent essentiellement françaises. Le Québec y occupe une place d'honneur due à sa ténacité à maintenir sa langue dans des conditions difficiles ; la Belgique y reste une alliée fidèle au réseau africain essentiel, mais à la vie de famille bien trop compliquée ; l'Afrique est le grand réservoir de matières premières dont les richesses restent à exploiter ; le Maghreb – et particulièrement l'Algérie - l'enfant rebelle à qui on voue une affection toute spéciale ; le Vietnam le pays émergent que l'on courtise discrètement. Quant à l'Europe de l'Est - la Moldova, la Roumanie, la Bulgarie, les quinze pays qui sont membres titulaires, associés ou observateurs de l'OIF - force est de constater leur grande absence, et peut-être un des enjeux de la Francophonie serait-il de prendre en compte leur valeurs et leurs références dans le grand récit commun ».

Anna Krasteva (2007 : 145-146) souligne, au passage, qu'en dépit de l'investissement des pays d'Europe centrale et orientale et de l'élargissement de la Francophonie à ces pays,

« [...] les discours est-européens sont tellement positifs qu'ils s'inscrivent beaucoup plus dans le *wishful thinking* que dans les réalités linguistiques et politiques. Les dernières sont, évidemment, plus prosaïques ou alarmantes, d'après le pathos des observateurs : un Européen sur deux parle anglais, un Européen sur trois parle allemand et seulement un Européen sur quatre parle français (North, 2006, p. 5)».

En conséquence, l'élargissement des frontières de l'espace francophone aurait permis la coexistence de deux francophonies: une francophonie postcoloniale et une francophonie post-soviétique (OIF, 2006 -a: 4). Il y en aurait aussi une troisième, préservée de la colonisation par la France, représentée par la Belgique, la Suisse, le Luxembourg, le Liban, l'Égypte, voire une cinquième issue d'une autre

⁴²⁸ L'auteur explique antérieurement dans son article que les discours qui ont constitué l'identité de la francophonie tendent à justifier et proposer une histoire cohérente des francophonies qui composent la Francophonie : « toutes proportions gardées, il semble que la Francophonie soit aujourd'hui saisie du même désir ou du même besoin de se bâtir une histoire cohérente et commune qui (lui) révélerait son véritable sens, et qu'elle ait fait de la construction de cette histoire, lisible en particulier à travers le rappel obstiné de certaines dates fondatrices, l'un de ses axes de structuration » (MOREL, 2007 : 94).

colonisation en Amérique du Nord. De ce point de vue, la Francophonie s'avère représentative de la diversité des langues-cultures. Le refus de ces pays de l'ex-bloc de l'Est aurait donc été à l'encontre de ses principes. Stéphane Lopez (2008 :61) considère qu'

« [u]ne véritable politique cohésion est donc à inventer car il serait incompréhensible que l'Organisation, qui a porté le débat sur le respect de la diversité culturelle, ne soit pas en mesure de gérer sa propre diversité... Francophone. Il faut, dans tous les cas, qu'elle s'en donne les moyens car il y a tout lieu de penser que le processus d'intégration-cohésion ne sera pas automatique ».

Voyons maintenant comment la F/francophonie se manifeste dans les pays d'Europe centrale et orientale.

2.2.2. État des lieux de la francophonie en Europe centrale et orientale

La francophonie en Europe centrale et orientale se distingue des autres pays francophones en ce qu'elle n'est pas issue d'une colonisation par la France. Elle est le fruit d'échanges culturels.

« Les PECO sont probablement la région géopolitique où les valeurs promues sont partagées sans arrière-pensée ou mémoire traumatique. Une des exceptions heureuses où intentions du centre et attitudes de périphérie coïncident » (KRASTEVA, 2007 :146).

La francophonie s'est véritablement déployée dans cette partie de l'Europe au Siècle des Lumières (1715-1789).

- *Formation de la francophonie d'Europe centrale et orientale au siècle des Lumières*

Au XVIII^e siècle, le français était la langue de la bienséance et de l'excellence. Elle était alors privilégiée par les aristocrates européens, tel que le rappelle ici Jacques Leclerc (2012-b) :

« Toutes les cours d'Europe utilisaient le français: près de 25 États, de la Turquie au Portugal, en passant par la Russie, la Serbie et le Monténégro, la Norvège, la Pologne et, bien sûr, l'Angleterre. Le français restait la langue diplomatique universelle (de l'Europe) et celle qu'on utilisait dans les traités internationaux. Le personnage le plus prestigieux de toute l'Europe, Frédéric II de Prusse, écrivait et s'exprimait en français: toutes les cours l'imitaient ».

La diffusion du français résultait alors des transactions diplomatiques, des pérégrinations des écrivains, de l'action des protestants. Les échanges culturels et artistiques entre universitaires, savants, artistes étaient particulièrement favorables à l'expansion du français en Europe. Il arrivait régulièrement que les « despotes éclairés » qui, aimaient lire les œuvres de Voltaire ou Diderot en langue originale, et

invitaient les écrivains et artistes français à leur cour.

À cette époque, le français – comme les autres langues étrangères – ne concernait qu'une minorité de politiciens, intellectuels et des élites aristocrates qui brillaient par leur savoir linguistique lors de représentations mondaines ou par leurs correspondances. Autrement dit, la langue française était réservée à une classe sociale hautement privilégiée et n'atteignait pas les masses populaires, qui étaient souvent analphabètes. En outre, il ne circulait dans les sociétés européennes qu'une seule variété, « la langue du Roy » qui, d'ailleurs, n'était utilisée dans aucune province de la France (LECLERC, 2012-b). Ainsi, par le « rayonnement » de sa culture et du « génie » de sa langue, la France a su s'imposer comme « civilisation » supérieure et puissance modèle en Europe.

« [...] deux siècles de prédominance aristocratique (le 'Grand siècle' et le 'siècle des Lumières') ont suffi pour faire fictivement de notre langue le parler 'naturel' des élites européennes. Je dis fictivement, parce qu'il n'y avait là rien de naturel, on le sait, mais des jeux de pouvoir et d'influence, l'emprise de la puissance française sur les cours princières et les centres du pouvoir économique et politique en Europe ; et cette emprise a cessé, dans le temps même où les centres de pouvoir se sont déplacés, à la fois géographiquement et socialement. Les élites ne sont plus les mêmes, et préfèrent à notre langue l'anglais de communication internationale » (NORTH, 2008 :17)

Dans les pays européens d'Europe centrale et orientale, il semble que la francophonie soit rattachée à une certaine nostalgie de ce temps passé et au mythe de l'« universalité » de la langue française (FUMAROLI, 2001). C'est au XXe siècle que la francophonie a pris un autre tournant.

- *La francophonie sous le régime communisme*

Dès que les Communistes sont arrivés au pouvoir, la classe bourgeoise et aristocratique dont faisaient partie les francophones, a été menacée. Toutefois, une nouvelle génération de francophones a été formée dans ces pays. La langue française était alors mise au service de l'idéologie communiste : elle constituait un atout stratégique pour ses relations avec la France et les plusieurs pays francophones dans le monde (notamment en Afrique). La situation de l'enseignement du français en Ukraine que je décris au chapitre 4 se reflète assez bien dans la plupart des pays sous la tutelle des régimes communistes de type soviétique. Anna Krasteva (2007 :146) précise ceci:

« La période communiste était caractérisée par le paradoxe que les francophones étaient concentrés au niveau secondaire dans les lycées bilingues, mais se dispersaient au niveau supérieur. Les seuls îlots de francophonie universitaire

étaient les départements de langues romanes. Le postcommunisme a radicalement changé la situation ».

Avec la dislocation de l'Empire soviétique, les pays d'Europe centrale et orientale se sont convertis au modèle capitaliste (BAFOIL, 2006 ; RADVANYI, 2004 [2003]) en important et diffusant largement la culture anglo-saxonne⁴²⁹. Cela expliquerait la forte et rapide progression de l'offre et de la demande de formations en anglais depuis 1990 au détriment de l'apprentissage du français et des autres langues étrangères (chapitre 4).

- *La francophonie d'Europe centrale et orientale aujourd'hui*

Depuis la chute des régimes communistes, les pays d'Europe centrale et orientale convoitent les grandes organisations internationales (telles que l'OTAN, l'UE...). Ils se sont également tournés vers l'OIF, en vue de nouer un contact avec les puissances internationales et surtout de consolider leur dialogue avec la France, qui est à la fois membre fondateur de l'OIF et de l'UE. En affirmant leur attachement aux valeurs démocratiques fondamentales (Etat de droit, droits de l'Homme, diversité des langues-cultures...), ils montrent leur volonté de s'intégrer dans l'espace francophone et de participer aux décisions internationales. L'option de la Francophonie représente pour ces pays également une alternative à la mondialisation (NORTH, 2008 : 21 ; KRASTEVA, 2007 : 150-151).

Désignés comme principaux héritiers de ce passé francophone, la Bulgarie et la Roumanie⁴³⁰ formulent leur vœu d'adhésion auprès la Francophonie dès la chute des régimes communistes. En 1993, la Roumanie est devenue le premier pays de cette région à obtenir le statut d'Etat membre. La Roumanie se montre particulièrement active dans la promotion du français en développant de nombreuses structures (Bureau de l'AUF, AF, Instituts Français...). C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle la Roumanie a été choisie comme pays d'accueil du XI^e sommet de la Francophonie en 2006⁴³¹.

⁴²⁹ Le rôle des diasporas (majoritairement localisées en Amérique du Nord) n'est pas à négliger dans la diffusion de la culture anglo-saxonne.

⁴³⁰ Voir aussi ROSOUX Valérie-Barbara, 1997, « La Bulgarie, la Roumanie et la francophonie », dans *la revue Politique et sociétés*, vol.16, n°1, pp.101-118.

<<http://www.erudit.org/revue/ps/1997/v16/n1/040051ar.pdf>>, consulté le 2 août 2012.

⁴³¹ MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES DE ROUMANIE
<<http://www.mae.ro/fr/node/12399?page=4>>, consulté le 2 juin 2013.

En 2012, l'espace géographique d'Europe centrale et orientale, composé de 25 États et pays⁴³², compte 14 membres observateurs, 5 permanents au sein de l'OIF (voir carte ci-après).



Figure 49 Carte des pays européens membres de l'OIF⁴³³

D'après le tableau ci-après, en 2010, environ 4 668 900 francophones résidaient en Europe centrale et orientale, ce qui représente 2,12% de la population francophone dans le monde, soit une infime part de francophones. D'après les données accessibles, en 2010, quinze pays de l'Europe centrale et orientale étaient adhérents à la Francophonie. En 2012, on peut supposer, qu'avec les nouveaux adhérents (Estonie, Monténégro, Bosnie-Herzégovine), les francophones représentent près de 3% de dans toute l'Europe centrale et orientale, si ce n'est plus.

⁴³² L'information serait à vérifier car je n'ai trouvé aucun texte le mentionnant.

⁴³³ Légende des sigles : cercle bleu – AIMF ; cercle jaune – APF ; triangle bleu - représentation permanente de l'OIF ; triangle rose – rectorat et services centraux de l'AUF ; 5 – le siège de TV5 ; i – bureau régional de l'AUF. Légende des couleurs : en orange, les membres permanents de l'OIF et en vert, les membres observateurs. OIF : <<http://www.francophonie.org/-Etats-et-gouvernements.html>>, consulté le 11 septembre 2012.

Zone/pays	Population en 2010 (a)	Francophones	Pourcentage	Francophones partiels	Pourcentage
Europe centrale et orientale					
Albanie*	3 169 000	316 900	10 %		
Bulgarie	7 497 000	301 100	4 %	249 500	3 %
Croatie	4 410 000	24 300	0,6 %	107 700	2 %
Ex-Rép. yougoslave de Macédoine	2 043 000	150 000	7 %	80 000	4 %
Hongrie	9 973 000	40 200	0,4 %	46 400	0,5 %
Lettonie	2 240 000	20 800	0,9 %		
Lituanie	3 255 000	67 000	2 %	61 200	2 %
Moldavie*	3 576 000	894 000	25 %		
Pologne	38 038 000	447 800	1 %	622 500	2 %
Rép. tchèque	10 411 000	153 900	1,5 %	93 600	0,9 %
Roumanie	21 190 000	1 853 000	9 %	2 903 100	14 %
Serbie	9 856 000	ND			
Slovaquie	5 412 000	75 500	1 %	46 400	0,9 %
Slovénie	2 025 000	38 600	2 %	34 400	2 %
Ukraine	45 436 000	285 800	0,6 %		

Tableau 23 Répartition des francophones en Europe du centre-est en 2010 (OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE, 2010:15)

Mais, dans la plupart de ces pays, le constat est le même : le nombre de francophones est en recul depuis ces vingt dernières années, l'anglais étant largement dominant. En 2006, la Moldavie et la Roumanie, avec 10% des 55 millions d'apprenants en français, répartis dans ces deux pays (OIF, 2006-a : 11). Ils présentent le taux plus élevé de francophones de toute l'Europe orientale. Le graphique suivant montre un taux d'apprenants de français en Europe en baisse vis-à-vis à ceux des autres continents entre 2007 et 2010. Bien sûr ces chiffres ne sont pas représentatifs des diverses situations linguistiques et ne sont à prendre qu'à titre indicatif.

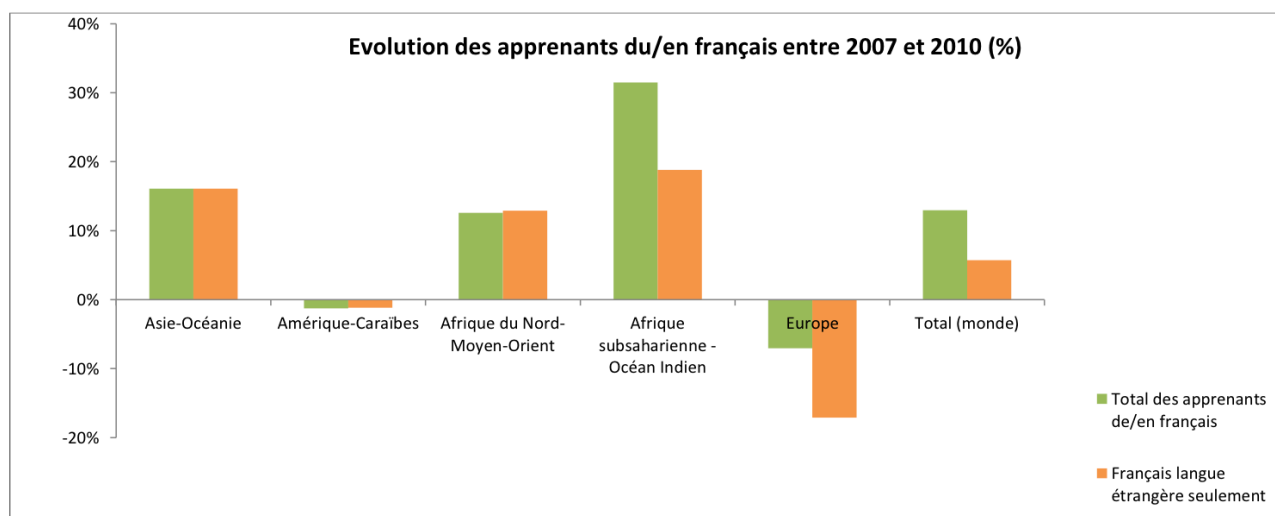


Tableau 24 Évolution des apprenants du/en français entre 2007 et 2010 dans le monde (OIF, 2010 :10)

Pour permettre la progression de la francophonie et, surtout, renforcer sa visibilité, l'OIF a ouvert plusieurs structures dans cette région de l'Europe.

2.2.3. Institutions de la Francophonie dans les pays d'Europe centrale et orientale

Je présenterai ici trois instances de la Francophonie influentes dans cette région du centre-est de l'Europe.

- *L'Antenne régionale pour les Pays de l'Europe Centrale et Orientale de l'OIF*

Il existe deux antennes régionales couvrant deux zones géographiques : la première se trouve dans les Caraïbes ; la seconde, dans les pays d'Europe centrale et orientale. Ce dernier assure une mission d'action politique et diplomatique de l'OIF qui intègre des fonctions de représentation, de visibilité et de concertation permanente, en plus de ses fonctions de veille, d'observation, d'analyse, d'alerte et de propositions. Son autre mission consiste à contribuer à la politique et aux actions de coopération entre l'OIF, les institutions et les différents partenaires de la région⁴³⁴.

- *Le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale*

Le CREFECO a été fondé à Sofia en Bulgarie en 2005 à la demande des ministères de l'éducation de six pays de la région (Albanie, Arménie, Bulgarie, Ex-république yougoslave de Macédoine, Moldavie et Roumanie). Il est administrativement rattaché à l'APECO et assure une mission de formation dans le cadre du programme de l'OIF, « Enseignement du français ». Il est à la fois un centre pour les formateurs d'enseignants et un espace d'informations, d'expertise et de conseil. Il organise des séminaires à l'intention des professionnels et experts de l'enseignement du français ainsi que des décideurs des six pays susnommés. Il soutient aussi la création de supports pédagogiques et d'associations pour le développement de l'enseignement du français⁴³⁵.

- *Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF*

Il a été mentionné plus haut les missions et les évolutions de l'AUF. Parmi ces

⁴³⁴ PORTAIL JEUNESSE FRANCOPHONIE : <<http://jeunesse.francophonie.org/volontariat/structure-accueil/antenne-regionale-de-l%E2%80%99oif-aupres-des-pays-de-l%E2%80%99europe-centrale-et-ori>>, consulté le 12 juin 2013

⁴³⁵ CREFECO: < <http://www.crefeco.org/display.php?fr/Quisommesnous#sthash.RTzhxdQ5.dpuf>>, consulté le 12 juin 2013.

dernières, depuis plusieurs années, l'AUF a développé dix bureaux régionaux dont un en Roumanie.

Créée en 1994 à Bucarest, cette antenne régionale de l'AUF représente une ouverture sur la francophonie et sur le monde, au lendemain de l'effondrement des régimes communistes. C'est entre autres l'idée qu'exprime ici l'ancien président de la Roumanie, Emil Constantinescu (2008 : 137) :

«Le nouveau pôle de la Francophonie en Europe centrale et orientale (pôle d'excellence régionale universitaire) joue un rôle important de solidarisation au sein d'une région dont on oublie trop vite qu'elle est encore profondément marquée par des conflits régionaux dramatiques. Bien sûr, on parle ici d'une région plus francophile que proprement francophone, influencée profondément par les Lumières et renforcée par le projet politique de l'Union européenne, développement dans lequel la France a eu un rôle dominant. On ne peut pas non plus évacuer le fait que l'intérêt des jeunes de ces pays est lié au marché du travail européen. Mais pour comprendre correctement la problématique propre à ces régions, il faut se confronter à un de leurs objectifs essentiels : l'émergence d'une identité commune fondée sur des valeurs partagées et qui transcendent les visions nationales. La Francophonie est dans cette mesure un réel espoir pour l'Europe centrale et orientale ».

Aujourd'hui, huit délégations (Albanie, Géorgie, Roumanie, Moldavie, Bulgarie, Arménie) représente le Bureau d'Europe centrale et orientale (BECO). Il rassemble 86 établissements d'enseignement ou de recherche dans 17 pays de la région. Six établissements d'enseignement supérieur ukrainiens adhèrent à l'AUF⁴³⁶. Le BECO soutient principalement les projets de coopération universitaire et scientifique (par l'attribution de bourses de mobilité entre autres) et a permis de mettre en place des formations pédagogiques. Plus précisément, l'activité du BECO s'articule autour de trois axes majeurs :

- le renforcement de l'enseignement et la recherche dans des thématiques prioritaires ;
- la promotion de la diversité culturelle et linguistique par le maintien de la francophonie et par le renforcement de l'attractivité dans les départements de langue, lettres, sciences humaines ;
- la consolidation de l'expertise et l'innovation pour l'enseignement supérieur afin d'aider à moderniser la gestion académique et administrative et renouveler les compétences des responsables universitaires⁴³⁷.

⁴³⁶ AUF :< <http://www.auf.org/membres/?pays=55®ion=&statut=&nom=>>, consulté le 2 juin 2013. Le nombre des établissements est mis à jour régulièrement.

⁴³⁷ BECO : <<http://www.auf.org/bureau-europe-centrale-et-orientale/propos/bureau-europe-centrale-et-orientale>

Pour déterminer ces axes, le BECO a procédé par une analyse de besoins, en concertation avec les instances régionales telles que : la Conférence régionale des recteurs des universités membres de l'AUF en Europe centrale et orientale (CONFRECO), la Commission Régionale d'Experts (CRE) et les structures universitaires et Filières universitaires Francophones (FUF), les Départements d'études françaises (DEF) etc.

Le BECO fonde sa stratégie régionale sur les objectifs directeurs de l'AUF et les besoins exprimés par les établissements suivis. Il garantit donc:

- « - la diversification de l'offre de langues dans les formations et activités de recherche, par le renforcement de l'enseignement du et en français (CONFRECO, CRE, DEF, CPG/FUF)
- l'appui aux disciplines des sciences de l'homme et de la société qui n'ont connu un essor significatif que dans la période de transition (CRE)
- le renforcement de la culture de l'autoévaluation au sein des universités pour garantir l'assurance-qualité des formations, des enseignements et des apprentissages (CONFRECO)
- la restructuration des formations - notamment des masters – en vue de répondre aux besoins de la société, sur le plan national, régional et international par une meilleure adéquation aux exigences du marché de l'emploi (CONFRECO, Conférences régionales) »⁴³⁸.

Bien que convaincu par l'action de l'AUF en Europe centrale et orientale, Pierre Morel (2008: 96-97) formule quelques remarques critiques et met en garde contre les retombées de l'action du BECO.

- « - [L'AUF] est toujours apparue comme un organisme compliqué, dont les décisions tardent considérablement et, surtout prises à l'issue de procédures lourdes et peu claires.
- Elle devrait sans doute mieux comprendre qu'elle doit tenir compte dans la région [Europe centrale et orientale] de l'existence de grands opérateurs scientifiques ou institutionnels (à commencer par l'Union européenne) et qu'elle n'a pas l'importance qu'elle croit avoir.
- Certaines de ses actions semblent peu adaptées : absence de politique du livre (alors que l'un des problèmes majeurs des universitaires de l'Est est de ne pouvoir publier ou diffuser leurs textes en français), coopérations Sud-Sud.
- Il serait souhaitable, si elle ne veut pas perdre le contact avec la réalité des établissements, qu'elle se montre capable d'analyser ses programmes et ses dispositifs (dont certains ont perdu de leur raison d'être) et de s'engager dans une réflexion à moyen long terme sur la francophonie régionale, qui exigerait une attitude à la fois critique et novatrice.
- Enfin, au niveau mondial, on peut se demander si la francophonie universitaire n'est pas en train de perdre une partie de son identité en concentrant progressivement toutes ses activités, et surtout ses centres de décision, à Paris ».

Ces cinq remarques insistent sur la nécessaire adaptation des projets du BECO aux

[orientale/>](#), consulté le 14 octobre 2012.

⁴³⁸ Même lien.

universités en tenant compte des réalités des terrains universitaires (le pluriel souligne les spécificités de chaque établissements et pays concernés), et appellent à décentrer les activités de Paris (où siègent de nombreuses institutions de la Francophonie). Le plan quadriennal de l'AUF mis en place (*cf. supra*) tente justement de répondre à ces exigences.

Depuis peu, cette structure joue un rôle relativement notable pour le développement et le soutien de la francophonie en Ukraine au niveau universitaire (je détaille plus bas). Avant d'approfondir le domaine de l'enseignement du français à l'Université, il convient de rappeler des éléments marquants de la francophonie en Ukraine.

3. L'Ukraine et la Francophonie

Au sortir de l'URSS, l'adhésion de l'Ukraine à l'OIF, à l'instar des pays d'Europe centrale et orientale, s'inscrit comme une alliance internationale de grande ampleur. Pour l'Ukraine, cette adhésion représente un atout dans la mesure où elle lui permet d'acquérir une certaine visibilité dans l'arène internationale, sachant qu'elle n'appartient ni à l'OTAN, ni à l'UE.

3.1. L'adhésion de l'Ukraine à l'OIF

Après une première tentative en 2002, rejetée par les membres permanents, l'Ukraine a finalement réussi à obtenir le statut de membre observateur de l'OIF en 2006. Le texte portant sur « Les statuts et modalités d'adhésion à la conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage » précise la fonction et les conditions pour devenir membre d'observateur:

« Toute demande de participation en qualité d'observateur doit se fonder sur une volonté de favoriser le développement de l'usage du français, quel que soit son usage effectif au moment de la demande. Cette demande doit aussi traduire un intérêt réel pour les valeurs défendues par la Francophonie, pour ses programmes dans le cadre de la coopération multilatérale francophone, ainsi que pour les efforts développés en faveur de la concertation francophone dans les organisations intergouvernementales et les grandes manifestations internationales » (OIF, 2006-b : 4).

L'objectif de cette adhésion est donc clair : garantir le développement de la communauté francophone.

Le français est aujourd'hui la troisième langue la plus apprise après l'allemand et l'anglais en Ukraine⁴³⁹. En tant que représentant de la Francophonie, le chargé d'affaires ukrainien à Paris, Youri Pyvovarov, estime que l'entrée de l'Ukraine dans l'OIF ne peut être que profitable. Selon lui, l'élargissement permet non seulement de fournir et de renouveler les bailleurs de fonds pour les pays du sud, mais aussi de renforcer les échanges culturels, politiques et économiques entre l'Ukraine et les pays francophones⁴⁴⁰.

L'adhésion de l'Ukraine ne doit pas être considérée comme un événement inopiné. Afin de mieux comprendre l'engagement de l'Ukraine au sein de la Francophonie, il est utile de prendre en considération les facteurs d'ordre historique et culturel, économique et politique, linguistique et éducatif.

3.2. Facteurs de diffusion/promotion du français langue étrangère en Ukraine

La vocation première de la Francophonie consiste à développer des moyens pour diffuser et promouvoir⁴⁴¹ la langue française dans le monde.

Plus haut, nous avons vu que le français en Ukraine comme dans le reste de l'Europe centrale et orientale a connu une évolution différente des autres pays de l'espace francophone, étant donné l'absence d'un passé colonial commun avec la France. Dans ce qui va suivre, il s'agit de montrer les liens entre la France et l'Ukraine afin de comprendre l'implantation et l'évolution du français dans ce pays.

3.2.1. Facteurs historiques et culturels

Plusieurs événements ont marqué l'histoire des relations culturelles entre la France et l'Ukraine.

Tout d'abord, les premiers contacts entre la France et l'Ukraine remontent à la

⁴³⁹ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE <<http://www.ambafrance-ua.org/En-introduction#par1>>, consulté le 8 août 2012.

⁴⁴⁰ XIe SOMMET DE BUCAREST : <<http://bucarest.francophonie.org/spip.php?article15>>, consulté le 15 juillet 2012

⁴⁴¹ Pour la définition de ces termes, voir le chapitre 1-1.4.

période de la Rous⁴⁴², il y a plus de 1000. L'entente entre la France et l'Ukraine fut symbolisée au XI^{ème} siècle par le mariage de Henri I^{er} de la dynastie des Capétiens et de la princesse Ana de Kyïv, fille du prince Yaroslav le Sage. C'est en 1051 que les liens politiques et culturels entre l'Ukraine et la France se sont noués. Après la mort de son époux, la reine Ana est alors devenue la régente de son fils Philippe I^{er} jusqu'à sa majorité.

La mobilité estudiantine a, par la suite, renforcé les liens entre la France et l'Ukraine. Dans la seconde moitié du XIV^e siècle, les étudiants « de Ruthénie »⁴⁴³ ont été les premiers migrants ukrainiens en France. Ils étaient alors venus suivre leurs études à la Sorbonne. Cela inaugura le début des échanges universitaires entre les deux pays (SOKOLOV, 2010 :1 ; VERHUN, 1994: 47).

L'Ukraine a également suscité l'intérêt du cartographe Guillaume de Beauplan qui a rendu compte de la première *Description d'Ukraine*, datée de 1650. À partir du XVII^e siècle, les contacts entre les deux pays sont devenus plus réguliers. À l'instar des autres pays d'Europe centrale et orientale, l'Ukraine a toujours trouvé auprès de la France un soutien infaillible à son émancipation et à ses aspirations indépendantistes. À titre d'exemple, on peut évoquer l'appui de la France à la création de l'alliance ukraino-suédoise en 1708, dirigé par l'Hetman Ivan Mazepa⁴⁴⁴ lors de la bataille de Poltava contre la Russie tsariste. La diplomatie française a ainsi apporté son soutien au successeur de Mazepa, en accueillant l'Hetman Pylyp Orlyk, puis son fils Hryhori Orlyk au service du corps diplomatique et des forces armées françaises (JOUKOVSKI & ZLENKO, 1998 :18). L'époque cosaque a favorisé le rapprochement entre la France et l'Ukraine⁴⁴⁵.

Plus tard, lors de la grande campagne de Russie menée par Napoléon I^{er} en 1812, l'Ukraine représentait l'un des points névralgiques de la stratégie militaire de

⁴⁴² La Rous kyïvienne (actuel territoire ukrainien) était alors une plaque tournante entre l'Asie et l'Europe.

⁴⁴³ Ainsi était nommée l'Ukraine par les historiens et diplomates français (VERHUN, 1994 :42)

⁴⁴⁴ Chef cosaque. Le Hetmanat était alors une entité autonome de l'Etat ukrainien au XVII^e siècle. Soit dit en passant, Mazepa fut assassiné par un agent russe à Paris, en 1926. Mazepa était aussi le fondateur de la bibliothèque ukrainienne de Paris (VERHUN, 1994 :51).

⁴⁴⁵ Rappelons, au passage, qu'en 1645, une alliance franco-ukrainienne avait été signée : 2400 Cosaques avaient été envoyés pour occuper le siège de Dunkerque contre les Espagnols. En 1646, les Cosaques sont sortis victorieux aux côtés des Français (VERHUN, 1994 :43).

l'empereur français. Après la victoire de cette campagne tant espérée par Napoléon, il était prévu la création d'un État indépendant annexant l'Ukraine, sous le nom de « *Napoléonide* ». L'économie du pays devait alors servir à enrichir la France. Cet épisode n'a finalement jamais eu lieu. Au XIXe siècle, avec la dissolution de l'État cosaque, l'annihilation des structures étatiques en Ukraine, la défaite de Napoléon en 1812 et les accords avec d'autres puissances opposées à l'Ukraine, les relations franco-ukrainiennes se limitèrent au domaine culturel. Concomitamment aux relations diplomatiques, de nombreuses collaborations universitaires et littéraires furent développées tout au long du XIXe siècle (IVANENKO, 2009). Les oeuvres de Prosper Mérimée *Les Cosaques de l'Ukraine* (1855), de Honoré de Balzac *Lettre sur Kyiv* (1847-1850), P-J Stahl et Marko Vovtchok, *Maroussia* (1878) ou encore la création des Études slaves en France par Louis Léger en 1877 ont marqué l'intérêt des Français pour l'Ukraine (JOUKOVSKI, 2001 ; JOUKOVSKI & ZLENKO, 1998 : 19-23). Notons que cette période fut fructueuse en échanges interuniversitaires : l'Université Karazine de Kharkhiv en 1804, l'Université impériale Saint Vladimir de Kyïv, accueillait régulièrement des professeurs de la Sorbonne⁴⁴⁶ (IVANENKO, 2009 : 79-139). C'est aussi au XIXe siècle qu'ont été fondés les premiers départements de français dans les universités ukrainiennes : en 1897 pour l'Université Ivan Franko de Lviv⁴⁴⁷ et en 1834 pour l'Université de Kyïv (DORONINA, 2011)⁴⁴⁸.

En 1917, la question de l'Indépendance de l'Ukraine a, derechef, attiré de nombreux écrivains et scientifiques français (SOKOLOV, 2010 : 1). Mais la soviétisation de l'Ukraine en 1939 a installé une certaine distance dans les relations franco-ukrainiennes. Ainsi, au début de l'Union soviétique, les échanges culturels étaient sporadiques, sans véritable suivi et s'effectuaient toujours dans un cadre politique ou para-politique officiel⁴⁴⁹. La déstalinisation des années 50 avait, cependant, permis la création d'une « commission mixte franco-soviétique » en 1957,

⁴⁴⁶ Celle-ci même qui prendra le nom d'Université Taras Chevchenko en 1939.

⁴⁴⁷ UNIVERSITÉ DE LVIV, Département des langues romanes :

< <http://www.lnu.edu.ua/faculty/inomov.new/ukrainian/file3.htm>>, consulté le 18 janvier 2013.

⁴⁴⁸ Voir aussi UNIVERSITÉ TARAS CHEVCHENKO DE KYIV, l'historique du Département de la langue française : <<http://www.philology.kiev.ua/php/kafkaf.php?id=13&sid=1>>, consulté le 18 janvier 2013.

⁴⁴⁹ Par exemple, en 1944, plusieurs bataillons ukrainiens ont rejoint la Résistance française (VERHUN, 1994 :51).

et la mise place d'un programme d'actions culturelles (JEU, 1968: 898). Celui-ci prévoyait un volet culturel et artistique (organisation de conférences, de manifestations artistiques, etc.), éducatif (avec l'envoi de lecteurs de français et russes dans les universités et les écoles des plus grandes villes) et technico-scientifique (JEU, 1968 : 899). Le russe était alors une langue obligatoire mais l'enseignement-apprentissage du français, comme des autres langues étrangères d'ailleurs. Cet événement revêtait un intérêt idéologique important qu'elle pour l'État soviétique (chapitre 4).

Les relations franco-ukrainiennes se sont dégelées après la proclamation de l'Indépendance de l'Ukraine, le 24 août 1991. La France a d'ailleurs été l'un des premiers pays à reconnaître l'Ukraine en tant qu'État souverain et indépendant. Depuis cette date, l'Ukraine et la France entretiennent des relations diplomatiques cordiales et engagées de nouvelles relations économiques.

3.2.2. Facteurs politico-économiques

Dans les années 90, la plupart des pays d'Europe centrale et orientale se sont trouvés confronter à la nécessité de redresser leur système politique et économique, et de briser leur isolement en s'affichant sur la scène politique internationale (BAFOIL, 2006 ; RADVANYI 2004 [2003]).

- *Un contexte politique tumultueux et des espérances européennes*

Depuis son indépendance, l'Ukraine a mis en place une politique « multidirectionnelle » dans la mesure où elle tend à entretenir des relations extérieures dans toutes les directions, sans accorder une attention excessive à un pays ou à un groupe de pays (TINGUY, 2000 : 10).

Cette stratégie ne semble pas l'avoir dégagé de la domination économique russe. Même après la disparition de l'URSS, la Russie continue à développer sa sphère d'influence en Ukraine. Or, au regard de son passé colonial, il est difficile aujourd'hui d'admettre que l'Ukraine puisse être encore aujourd'hui « manipulée » et un territoire convoité par la Russie. Pourtant, de nombreux clivages d'ordre diplomatique, économique, politique et linguistique ont mis en cause les relations entre l'Ukraine et la Russie (ex : mésententes autour de la gestion du gaz en 2006, conflit autour de la politique linguistique (2004, 2012), etc.). Les tensions, qui

subsistent encore aujourd'hui entre les deux pays, n'avantagent pas le développement de l'Ukraine. C'est d'ailleurs ce qu'Anne de Tinguy (2000 : 50-51) avait remarqué il y a quelques années :

« Tant que l'Ukraine ne s'est pas dégagée de l'emprise économique et financière de la Russie, elle restera confrontée au danger de voir sa souveraineté limitée. Elle a parallèlement réussi à se déplacer vers l'ouest et à se faire apprécier par les pays occidentaux, en particulier par les États-Unis. Mais le rapprochement avec l'Occident, si réel soit-il, ne restera inachevé tant que l'Ukraine n'aura pas avancé sur la voie des réformes. Si elle ne fait pas l'effort de faire les réformes structurelles lui permettant d'assainir son système socio-politique et économique, elle risque de déstabiliser le soutien que ses partenaires occidentaux lui ont apporté au nom de la sécurité ».

Force est de constater que tous les gouvernements qui ont suivi l'indépendance en Ukraine, quel que soit leur bord politique, ont toujours élaboré des moyens nécessaires pour sortir le pays du système soviétique, en tentant de renouveler quelques aspects de ce système (passage de l'économie collectiviste à la privatisation, assouplissement de l'administration et des institutions soviétique, revendication de l'identité ukrainienne, etc.). L'autre point commun de ces gouvernements, c'est qu'ils ont toujours tenus à se tourner vers les grandes instances internationales.

- *L'OIF, un choix stratégique*

L'adhésion de l'Ukraine à l'OIF en 2006 a pu s'interpréter comme une stratégie politique de la part du gouvernement louchtchenko (2005-2010) dont la visée était de surtout de se séparer franchement de la Russie et de rejoindre l'UE⁴⁵⁰. L'OIF représentait une entrée majeure dans le cercle des instances internationales et un moyen pour l'Ukraine de se rapprocher de l'UE. Depuis l'Indépendance en 1991, l'Ukraine a intégré plusieurs groupes internationaux et a participé à leurs projets (ex. mise en place de la Délégation européenne en Ukraine en 1993⁴⁵¹, Conseil de l'Europe en 1995, Organisation internationale de la Francophonie en 2006, Organisation mondiale du commerce en 2008). Cette tentative d'installer un pouvoir démocratique en Ukraine n'est certainement pas passée inaperçue auprès de la

⁴⁵⁰ En 2004, la Révolution orange, déclenchée par des élections présidentielles frauduleuses, a marqué « un tournant démocratique dans l'histoire politique de l'Ukraine indépendante » (SUTOUR & CÉSAR, 2010 : 9). Le nouveau président élu, Viktor louchtchenko, avait alors tenté de rompre avec la politique russo-ukrainienne de ces prédécesseurs pour renforcer la position de l'Ukraine au niveau européen⁴⁵⁰ et international.

⁴⁵¹ DÉLÉGATION EUROPÉENNE EN UKRAINE: <<http://www.delukr.ec.europa.eu>>, consulté le 10 mars 2011.

communauté européenne car à la veille de la présidence française de l'UE en 2008, Nicolas Sarkozy avait salué les efforts du président Iouchtchenko et adressé la promesse d'une « politique d'ouverture » à l'égard de l'Ukraine. Cependant, il ne s'était pas prononcé sur une éventuelle adhésion de l'Ukraine au sein de l'UE. Si le président français a porté plus d'attention à l'Ukraine contrairement à son prédécesseur, c'était dans le but de renforcer les « partenariats stratégiques » et de servir les intérêts de la France en Europe du centre-est⁴⁵².

Voyons maintenant en quoi les liens économiques entre la France et l'Ukraine présentent un intérêt important dans les relations bilatérales franco-ukrainiennes.

- *Une économie en mutation*

L'Ukraine dispose d'un potentiel économique important avec des ressources minières, énergétiques, agricoles très riches (SUTOUR & CÉSAR, 2010 : 17). L'ouverture de l'Ukraine à l'économie de marché dans les années 90 a permis de débloquent les échanges commerciaux avec la France.

Depuis 1992, la France est devenue un partenaire économique de l'Ukraine. En 2011, la France s'établit au 8ème rang des investisseurs étrangers en Ukraine grâce à ses investissements dans les secteurs bancaires, cosmétiques et pharmaceutiques, textiles et agroalimentaires (UBIFRANCE, 2012 : 5). Le développement des investissements français en Ukraine offre ainsi des perspectives intéressantes de débouchés pour les francophones en Ukraine, d'où l'accent mis sur les filières francophones techniques et professionnelles (*cf. infra*).

Le bilan économique de l'Ukraine demeure néanmoins mitigé en raison des longues périodes de récessions en 1991, 1999 et 2008 qu'a subi l'Ukraine, ce qui n'a pas été sans incidence sur les investissements français ni sur les conditions de vie des habitants. En 2009, par exemple, le salaire moyen par habitant était estimé à 155 euros/mois, sachant que le niveau de vie ne cesse d'augmenter (SUTOUR &

⁴⁵² LE MONDE, 29/04/2008, « La France regarde vers l'Est et plaide pour l'Ukraine en Europe ». <http://www.lemonde.fr/europe/article/2008/04/29/la-france-regarde-vers-l-est-et-plaide-pour-l-ukraine-en-europe_1039655_3214.html?xtor=RSS-3210>, consulté le 6 août 2012. Notons au passage, qu'au plan économique, en 2011 la France était le 8e investisseur en Ukraine, et 4e place parmi les investisseurs européens (UBIFRANCE, 2012 : 5).

CÉSAR, 2010 :18). Les enseignants représentent la catégorie socio-professionnelle des plus défavorisées.

La corruption représente aussi une des zones d'ombre du système ukrainien affectant toutes les niveaux de la société, y compris l'éducation (chapitre 4). Le taux de corruption est tel qu'en 2009, l'Ukraine était classée au 146e rang des 180 pays les plus corrompus (UBIFRANCE, 2012 : 8 ; SUTOUR & CÉSAR, 2010 : 16).

Connaître la position politico-économique de l'Ukraine n'est pas inutile pour mon étude dans la mesure où cela est susceptible d'avoir des conséquences sur la situation éducative actuelle.

3.2.3. Facteurs linguistiques et éducatifs

Parmi les pays membres de l'OIF, l'Ukraine représente l'un des pays qui a le moins de francophones sur son territoire où vivent près de 45 millions d'habitants.

	OIF	Europe	Ukraine
Taux de francophones	220 000 000 100%	96 410 200 44%	285 800 0,6%
Taux d'apprenants de/en français	87 354 700 100%	27 200 000 23,4%	236 400 0,3%

Tableau 25 Les francophones dans le monde, Europe et Ukraine en 2010 (d'après les sources de OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE, 2010)

D'après les informations obtenues auprès des sources officielles sur plusieurs années, j'ai pu distinguer quatre catégories de francophones en Ukraine⁴⁵³.

1- Les enseignants et apprenants des structures françaises implantées en Ukraine : en 2009, on estime à 3300 apprenants inscrits à l'Institut français d'Ukraine à Kyïv et 3000 sont répartis dans les 10 Alliances Françaises (AF). L'école française, le Collège « Anne de Kyïv » scolarise près de 350 élèves à la rentrée 2010⁴⁵⁴. Sur place, le réseau francophone entre en concurrence avec le réseau allemand *Goethe Institut*, anglais *British Council* et russe *Fondation Russkyi Mir* (depuis 2007).

⁴⁵³ Je rappelle que ces catégories permettent seulement d'avoir une vue d'ensemble, et de dégager des tendances, elles ne sont nullement à interpréter au sens propre.

⁴⁵⁴ MAE : <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/ukraine/>>, consulté le 7 août 2012.

2- Les « expatriés » : en 2012, sur 1 611 004 « expatriés » ou émigrés français dans le monde⁴⁵⁵, 953 Français résident en Ukraine⁴⁵⁶, dont la plupart habitent dans la capitale et sont venus dans un cadre professionnel ou étudiants.

3- Les enseignants et apprenants en milieu scolaire : d'après les données officielles du Ministère de l'éducation ukrainien en 2005/2006, il y avait 2956 enseignants de français. 257 241 élèves des établissements d'enseignement primaire/secondaire apprennent le français dont plus 19 433 dans des écoles dites « spécialisées » où subsistent quelques sections avec un enseignement approfondi du français (volume horaire multiplié par 2,5 par rapport aux écoles ordinaires). En 2008/2009, l'Ambassade de France en Ukraine rapporte que 229 620 élèves apprennent le français (soit 5,52%) sur un total de 4 155 542 élèves apprenant les langues étrangères à l'école (HIVERT, 2011: 6).

Avant les années 2000, l'Ukraine comprenait 10 sections bilingues. En 2009, seules 4 demeurent. Au total, 1000 élèves les fréquentent. L'érosion de l'enseignement bilingue français aurait causé « l'absence d'un statut officiel et surtout d'un manque de ressources humaines qualifiées pour l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) »⁴⁵⁷.

Le bilan pour l'enseignement du français dans le secondaire est relativement pessimiste du fait de la diminution progressive des apprenants entre 2005 et 2009. Deux raisons principales peuvent expliquer cette baisse : la forte attraction des apprenants pour l'anglais et les moyens limités du système éducatif (HIVERT, 2011 : 6).

4 - Les enseignants et apprenants en milieu universitaire : l'effectif des étudiants de français est en progression car d'après les données de l'Ambassade d'Ukraine en

⁴⁵⁵MAE:

<<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/vivre-a-l-etranger/vivre-a-l-etranger-vos-droits-et/la-presence-francaise-a-l-etranger/les-francais-etablis-hors-de/>>, consulté le 7 juin 2013

⁴⁵⁶MAE:

<<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/vivre-a-l-etranger/vivre-a-l-etranger-vos-droits-et/la-presence-francaise-a-l-etranger/les-francais-etablis-hors-de/>>, consulté le 7 juin 2013

⁴⁵⁷ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: <<http://www.ambafrance-ua.org/L-enseignement-bilingue-en-Ukraine>>, consulté le 12 août 2012.

France, en 2005/2006, 23 500 étudiants étaient inscrits en français dans 115 établissements d'enseignement supérieur⁴⁵⁸ et en 2008/2009, ils étaient près de 39 000 étudiants (toutes spécialités confondues) à avoir choisi le français comme première ou seconde langue.

De plus, dans le paysage universitaire ukrainien, il existe quatre « filières francophones » intégrées dans des établissements techniques d'enseignement supérieur. Ce dispositif permet aux étudiants de ces filières d'obtenir un double diplôme. Le secteur agricole porte une attention à l'enseignement du français (27 universités agraires dispensent de cours de français) grâce aux accords économiques et institutionnels passés entre la France et l'Ukraine⁴⁵⁹.

En comparant les chiffres des étudiants inscrits en 2005/2006 et 2008/2009, on note une augmentation de 16 000 étudiants en français. Cependant, le nombre entre le secondaire et le supérieur présente un écart important, soit près de 200 000 apprenants ne poursuivent pas l'apprentissage du français à l'Université⁴⁶⁰. Ce constat invite donc à s'interroger sur les motivations d'abandon de ces apprenants, mais aussi sur stratégies visant à inciter les apprenants à poursuivre en français (chapitre 6). Un rapprochement entre le secondaire et le supérieur pourrait permettre d'assurer la longévité de l'enseignement du français dans le supérieur. À ce propos, le *Cadre stratégique* de l'OIF insiste sur l'importance d'établir des « passerelles avec l'enseignement général et universitaire » (OIF, 2004 :10), en orientant notamment les filières de français vers un enseignement professionnalisant (*cf. infra*).

- *Quelques remarques sur ces données chiffrées*

Les sources officielles consultées sont relativement limitées, déjà un peu datées et imprécises. En effet, aucune ne mentionne l'effectif qui concerne :

- les apprenants inscrits dans les structures privées qui foisonnent de plus en plus en Ukraine,

⁴⁵⁸ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE <<http://www.mfa.gov.ua/france/fr/35498.htm>>, consulté le 19 avril 2012.

⁴⁵⁹ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: <<http://ambafrance-ua.org/Cooperation-universitaire-et>>, consulté le 1^{er} juillet 2012. Une attention est particulièrement en termes didactiques et pédagogiques en vue du développement de ces filières spécialisées en agriculture. Selon une source interne, un manuel « Agriscola » a récemment été publié (on retrouve ce même dispositif au Brésil).

⁴⁶⁰ Ils continuent peut-être leur pratique du français sous d'autres formes (centres linguistiques, etc.)

- les francophones autodidactes,
- les francophiles sensibles à la langue-culture française,
- les Ukrainiens d'origine française revenus en Ukraine après la seconde guerre mondiale,
- les Ukrainiens francophones à l'étranger, etc.

Il serait intéressant, à ce titre, de mener une étude approfondie et actualisée qui ne rendrait pas uniquement compte des parcours d'apprentissage standards, formels mais de la diversité des profils des locuteurs francophones en Ukraine. Si cette étude – associant une approche quantitative et qualitative – devait être réalisée, on peut supposer que cela annulerait ou du moins nuancerait le constat souvent pessimiste sur la situation de la francophonie en Ukraine.

Pour continuer cette description de la francophonie, il s'agit maintenant de s'intéresser aux différents acteurs de la diffusion du français qui agissent en faveur du développement de la langue-culture française en Ukraine.

4. La politique d'action extérieure de la France dans l'offre de l'enseignement du français en Ukraine

En 1997, les premiers accords pour la coopération scientifique, culturelle et technique, entre la France et l'Ukraine ont été signés, lors de la visite du président ukrainien Léonid Koutchma, à Paris. Cet événement a ainsi officialisé la coopération culturelle et universitaire franco-ukrainienne et ouvert la voie à de nouvelles perspectives d'alliances entre ces deux pays (JOUKOVSKI & ZLENKO, 1998 : 37).

En Ukraine, l'action extérieure de la France se traduit par des initiatives publiques et privées. Avant d'approfondir ce point, une vue globale de l'action extérieure de la France à l'étranger est nécessaire pour décrire l'investissement éducatif et culturel de la France en Ukraine. À cet effet, je reprendrai le schéma explicatif de Pierre Morel ci-après:

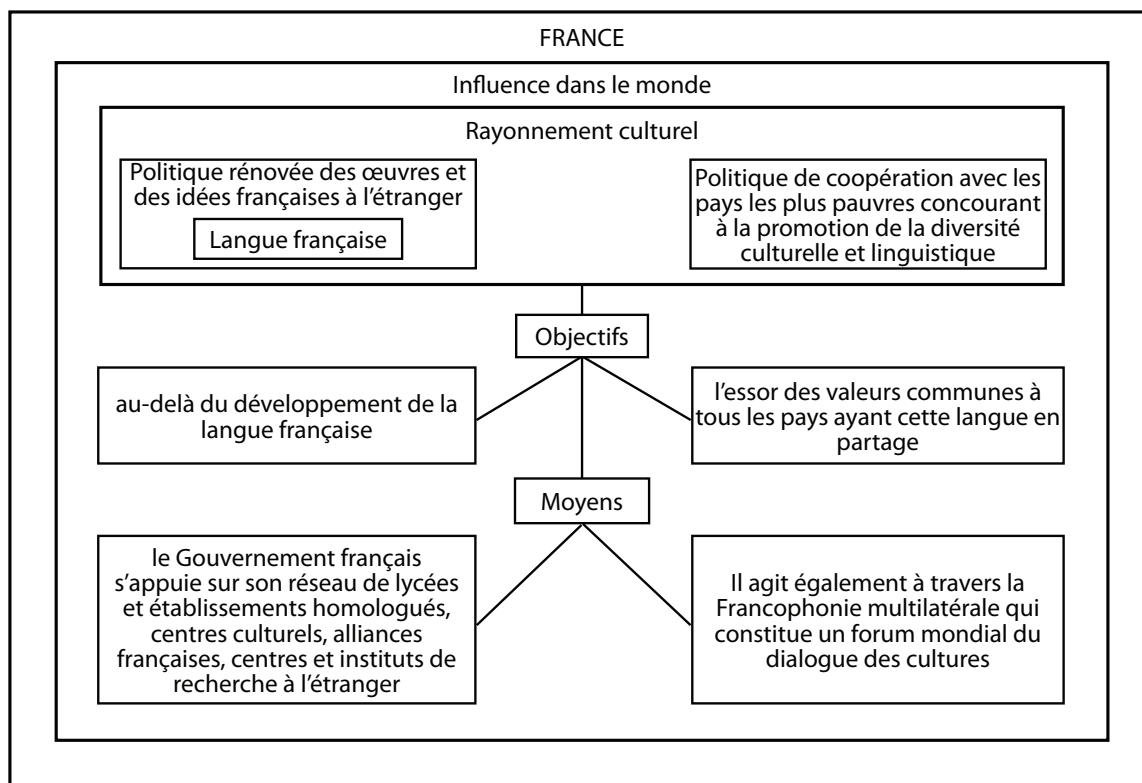


Figure 50 La France et la Francophonie (MOREL, 2007: 98)

Au-delà de l'identification des principaux relais et canaux de la diffusion du français en Ukraine, l'attention sera portée dans cette section sur la participation des départements et filières de français dans les universités.

4.1. Des ressources humaines et des moyens mobilisés

Depuis les années 90, un agglomérat de structures relevant du Ministère des Affaires étrangères français et de structures locales assurent la diffusion de la langue-culture français et favorisent la visibilité de la francophonie en Ukraine.

4.1.1. Le dispositif institutionnel français

Je commencerai par détailler les structures françaises implantées sur le territoire ukrainien visant la diffusion de la langue-culture française.

- **L'Ambassade France en Ukraine** a, depuis son inauguration en 1991, apporté son soutien moral et matériel aux établissements d'enseignement secondaire et supérieur en Ukraine. Les principales missions de l'Ambassade consistent à mettre en œuvre la politique étrangère et d'action extérieure du MAE et

d'accompagner les projets culturels visant la promotion de la langue-culture française. Chaque année, des stagiaires FLE des universités françaises passent une année à enseigner le français dans les établissements secondaires, supérieurs et AF en Ukraine. En 2009, pour des raisons budgétaires, une réorganisation interne des services a conduit à une réduction d'effectif et une restructuration des activités. Cela est dû aux réformes conduites au sein du MAE et à la situation économique française. Frédéric Mazières précise que, suite à la Loi de finance 2006, une baisse budgétaire a affecté les activités du SCAC (MAZIÈRES : 2009 : 46).

- **L'école française « Anne de Kyïv »** a été créée en 1994 et homologuée par le Ministère français de l'Éducation Nationale française. Elle est conventionnée par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) regroupant 480 établissements dans 130 pays du monde⁴⁶¹. L'école accueille les enfants des ressortissants français et d'autres pays ainsi que des enfants ukrainiens de familles aisées⁴⁶². Cette structure est la marque d'un certain prestige et d'une éducation de qualité « à la française ».

- **Le Centre franco-ukrainien de coopération universitaire et scientifique (CFUCUS)** est géré par un Attaché de coopération scientifique et universitaire (ACSU). Ce service travaille étroitement en lien avec l'Ambassade de France à Kyïv, Campus France et les universités publiques et nationales ukrainiennes. Le rôle du directeur du CFUCUS repose essentiellement sur la mise en place effective et la valorisation des partenariats. Il travaille étroitement avec l'ACPF qui, lui, s'implique davantage dans la partie pédagogique (*cf. infra*). L'ACSU a pour mission d'établir des échanges entre les établissements d'enseignement supérieur français et ukrainiens, à mettre en partenariat entre les établissements ; de financer la mobilité des étudiants ; d'aider les entreprises dans la formation des cadres en français. L'objectif du CFUCUS est aussi bien quantitatif dans la mesure où il faut augmenter le nombre de partenariats, que qualitatif, visant l'attractivité, l'excellence. Les filières techniques et scientifiques sont les plus engagées dans la coopération (aviation, génie civil, architecture, informatique, économie et gestion, chimie, etc. Ce service apporte son soutien dans une moindre mesure auprès des universités en sciences

⁴⁶¹ AEFE < <http://www.aefe.fr/tous-publics/laefe/pilotage-soutien-conseil>>, consulté le 7 août 2012.

⁴⁶² L'inscription étant payante contrairement aux écoles ordinaires.

humaines et sociales depuis 2009. Il faut noter que l'intérêt des établissements français à coopérer durablement avec l'Ukraine est récent⁴⁶³.

- **Campus France-Ukraine** est établi à Kyïv depuis 2006, la même année que l'adhésion de l'Ukraine à l'OIF. Implanté dans 31 pays, Campus France est un établissement, placé sous la tutelle du Ministère des affaires étrangères et du ministère chargé de l'enseignement supérieur. Il est devenu depuis 2010 un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC). Campus France est un opérateur au service de la politique d'attractivité de la France en direction des étudiants et chercheurs étrangers. Depuis 2012, Campus France a fusionné avec l'association Égide et le groupement d'intérêt public (GIP) Campus France, reprenant par la même occasion les activités internationales du CNOUS (DUVERNOIS, 2012 : 37).

« Campus France a pour mission d'établir une chaîne de l'accueil des étudiants étrangers allant de la promotion à l'étranger du système d'enseignement supérieur français à la gestion par un guichet unique de la mobilité et de l'accueil des étudiants étrangers. Il permet à la France de disposer, comme ses concurrents allemands et britanniques avec le *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) et le *British Council* d'un véritable opérateur au service de sa politique d'attractivité auprès des élites étrangères » (*Ibid*).

Outre ces instances officielles, un certain nombre d'associations de droit local assurent la diffusion du français en Ukraine.

4.1.2. Le tissu associatif

Depuis 2008, l'Ambassade de France en Ukraine a renforcé son action de coopération linguistique et éducative, en mettant l'accent sur la mise en réseau des enseignants de français. À ce jour, six réseaux d'association ont été établis.

- **L'Institut Français⁴⁶⁴ et Alliances Françaises d'Ukraine⁴⁶⁵** : ces structures

⁴⁶³ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE <<http://www.ambafrance-ua.org/Cooperation-universitaire-et>>, consulté le 12 août 2012.

⁴⁶⁴ En 2013, il existe 101 Instituts Français dans le monde. « L'Institut français est l'opérateur de l'action culturelle extérieure de la France. Il a été créé par la loi du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'état et par son décret d'application du 30 décembre 2010. [...]. Présidé par Xavier Darcos, l'Institut français se substitue à l'association Culturesfrance sous la forme d'un EPIC (établissement public à caractère industriel et commercial) », <<http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance>>, consulté le 23 mars 2013.

⁴⁶⁵ L'Alliance Française est une institution née de l'entreprise coloniale en 1883 à l'initiative de Paul Cambon et Pierre Foncin, qui travaillaient alors aux côtés de Jules Ferry. En 2013, il existe 866 AF dans 136 pays du monde (l'Europe en compte le plus grand nombre, avec 354 structures. Néanmoins,

proposent essentiellement des cours de français, organisent les sessions DELF-DALF et contribuent à la promotion d'événements culturels francophones. L'IFU et les AF travaillent étroitement en lien mais sont organisés différemment.

Depuis 2013, l'Institut français a élargi des compétences en fusionnant avec le service d'ambassade chargée de la coopération et de l'action culturelle (SCAC) (DUVERNOIS, 2012 : 20).

Les AF, elles, sont subventionnées par le MAE et sont sous la tutelle de la Fondation Alliance française depuis 2007. Celle-ci décerne le label Alliance française sous certaines conditions. Jusqu'en 2008, l'on comptait 14 centres culturels français (CCF) et 10 AF⁴⁶⁶ en Ukraine. Dans le souci d'une meilleure lisibilité du réseau institutionnel francophone, la dizaine de CCF a fusionné avec les AF. Cette réorganisation entre dans le cadre de la réforme du réseau de coopération de la France à l'étranger (LANE, 2011 : 109). En 2012, on compte 10 AF réparties dans les plus grandes villes d'Ukraine.

- **Le Réseau des départements de français (DFIPF)**⁴⁶⁷ a été mis en place en 2009, sous l'impulsion de l'ACPF. Près d'une vingtaine de départements et sections de français y participent. En partenariat avec des universités françaises, les enseignants d'Ukraine ont chaque année la possibilité d'effectuer un stage en France grâce à l'apport financier de Campus France. Un séminaire annuel de 2 à 3 jours, avec le soutien de l'Ambassade, réunit les professeurs d'universités ukrainiennes et françaises. Précisons que parmi les départements qui ont servi à l'enquête, les

c'est en la zone Amérique latine-Caraïbes où l'on comptabilise le plus grand nombre d'étudiants, soit 169 675). FONDATION DE L'ALLIANCE FRANCAISE : <<http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=1>>, consulté le 22 mars 2013. Les AF vivent de leurs ressources propres (grâce aux inscriptions des apprenants notamment), or il y a années ce fonctionnement d'autogestion a connu un certain essoufflement (diminution du personnel, des subventions...). D'où la création de la Fondation de l'Alliance Française à Paris dont la principale mission est de solliciter les donateurs.

Voir aussi l'article NOUVEL OBSERVATEUR, « L'Étonnant miracle de l'Alliance française », 3-9/04/2008, <<http://www.afploiesti.ro/index.php/fr/a-propos-de-nous/lalliance-francaise-dans-le-monde>>, consulté le 22 mars 2013. Il pointe notamment sur le retournement de situation (économique) qui s'est produit avec la création de la Fondation de l'Alliance Française en 2007.

⁴⁶⁶ En Ukraine, le droit d'association a été autorisé à l'Indépendance. Sous l'impulsion d'Ukrainiens francophiles et francophones, des Comités d'Initiatives d'Alliance Française ont vu le jour. Après avoir répondu aux exigences strictes de l'Alliance Française de Paris, ces derniers comptent désormais parmi des Alliances Françaises.

^{Cf} Blog DFIPF <<http://espace-departements-francais-ukraine.hautetfort.com/actualites/>>, consulté le 12 août 2012.

enseignants ont eu auparavant recours à des associations humanitaires pour permettre aux étudiants ukrainiens de visiter la France. Jusqu'à présent peu ou pas de projets interuniversitaires avaient été mis en place. L'établissement d'un tel réseau a permis aux universités ukrainiennes de consolider leurs relations avec les universités françaises et de maintenir ou créer des contacts avec les universitaires français dans le cadre formel d'un partenariat institutionnel.

- **Le Réseau des départements de français des universités techniques (DFUT)**, à l'instar de l'enseignement du français des départements de philologie (ci-dessus), unit jusqu'à présent six universités. L'objectif est de s'étendre à d'autres départements, de renforcer l'enseignement du FOS en actualisant des méthodes adéquates au milieu professionnel techniques, et de favoriser les échanges avec la France⁴⁶⁸.

- **L'Association des Professeurs de Français d'Ukraine (APFU)**⁴⁶⁹, créée depuis 1996⁴⁷⁰, est dirigée par des enseignants de français des universités de la capitale. Elle est censée rassembler les enseignants de toutes les universités où le français est enseigné en tant que spécialité linguistique⁴⁷¹ et mettre en place des activités pour diffuser et développer l'enseignement-apprentissage du français. Depuis sa création, les enseignants membres ont assisté et participé à l'organisation de manifestations culturelles et éducatives de la Journée de la Francophonie et du Printemps français ; ils élaborent de nouveaux manuels et cahiers pédagogiques sur la civilisation, lexicologie ou le français pratiques ; ils participent à la mise en place Olympiades pour le secondaire et le supérieur ; ils interviennent à la Fédération Internationale des professeurs de français (FIPF)⁴⁷² et de la CECO (Commission de l'Europe Centrale et Orientale), etc. Depuis 2010, l'association a renouvelé ses

⁴⁶⁸ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE : <<http://www.ambafrance-ua.org/Le-francais-dans-l-enseignement>> et le blog < <http://espace-departements-francais-ukraine.hautetfort.com/reseau-des-departements-de-francais/>>, consultés le 12 août 2012.

⁴⁶⁹ FIPF :

<<http://apfu-ukr.fipf.org/category/newsletter/commission-de-leurope-centrale-et-orientale/association-des-professeurs-de-fr-18>>, consulté le 12 août 2012

⁴⁷⁰ FIPF : <<http://fipf.org/federation/historique>>, consulté le 12 août 2012

⁴⁷¹ Il s'agit prioritairement des universités de sciences humaines et sociales, mais l'association est ouverte à tous les établissements d'enseignement supérieur (y compris techniques).

⁴⁷² « La FIPF fédère de par le monde 180 associations et 6 fédérations, réparties dans 140 pays différents, rassemblant ainsi près de 80.000 professeurs de français ». Il s'agit d'une « plate-forme collaborative » qui aide à la mise en œuvre de projets, à l'accès à certaines ressources pédagogiques notamment <<http://fipf.org/fipf-federation>>, consulté le 23 mars 2013.

statuts et coordonne essentiellement les activités interrégionales des départements de français. Elle est aussi censée accompagner les activités de rénovation dans les départements et filières de français. Ses initiatives demeurent encore assez timides.

- **Réseau des sections bilingues et écoles bilingues en français** : ces filières s'inscrivent « dans le contexte des directives européennes recommandant aux États membres d'enseigner deux langues de l'Union Européenne dans les systèmes éducatifs, outre la langue nationale »⁴⁷³. Elle se caractérisent par un enseignement à caractère communicatif en français visant principalement l'acquisition du système linguistique qui ne se limite pas au cours de langue, mais s'étend aux cours d'histoire-géographie, de littérature, ainsi qu'aux matières scientifiques.

- **Les centres linguistiques de droit privé** en Ukraine sont en expansion. Près de 145 dispenseraient de cours de français dont 79 à Kyïv⁴⁷⁴. La plupart d'entre elles fournissent des services dans d'autres langues. À l'échelle de l'Ukraine, le nombre est sans doute plus impressionnant, mais je n'ai pu avoir accès à ces informations. En 2010-2011, dans deux de ces établissements de la capitale, j'ai pu constater qu'à l'instar des structures issues du dispositif institutionnel français l'offre de formation vise à développer un enseignement de qualité en proposant des cours variés (d'ateliers thématiques, préparation au DELF-DALF, etc.) et élaborés par équipe pédagogique composée d'enseignants ukrainiens francophones (ayant étudié le français en spécialité et diplômé d'universités françaises et ukrainiennes) et de Français expatriés.

- **Association ukrainienne des diplômés de l'enseignement supérieur français** (AUDESF) a été créée à Kyïv, en décembre 2005, par un groupe d'anciens étudiants boursiers du gouvernement français. À l'heure actuelle, elle réunit 270 membres. L'association travaille étroitement avec les institutions françaises et les ONG. Elle répond à la nécessité de valoriser les échanges entre professionnels et de participer à la coopération franco-ukrainienne. L'AUDESF poursuit essentiellement

⁴⁷³ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE : <<http://www.ambafrance-ua.org/L-enseignement-bilingue-en-Ukraine>>, consulté le 1^{er} août 2012.

⁴⁷⁴ OSVITA : <<http://www.osvita.org.ua/courses/sphere/languages/3/index.html>>, consulté le 12 août 2012.

cinq objectifs :

- « - l'élargissement des possibilités pour poursuivre des études en France et dans l'espace francophone;
- renforcement de l'entrepreneuriat dans un contexte franco-ukrainien ;
- réalisation des projets culturels, éducatifs et artistiques ;
- formation d'une nouvelle communauté professionnelle en Ukraine ;
- renforcement du projet et de sa qualité de bien social, dont les porteurs sont les membres de l'Association »⁴⁷⁵.

L'association est appuyée par le SCAC de l'Ambassade de France en Ukraine ainsi que l'Association de la Communauté d'Affaires Française en Ukraine (ACFAU).

Comme on le constate, le tissu associatif francophone se caractérise par une offre de formation diversifiée et dense. Depuis 2008/2009, l'Ambassade de France tente de regrouper en réseaux les enseignants de français des structures locales publiques afin de constituer un espace de travail collectif et autonome. À long terme, l'objectif est de laisser la pleine responsabilité aux enseignants de diriger les projets au lieu que l'Ambassade soit le seul opérateur et exécutant. Pour cela, l'ACPF en poste de 2009 à 2012 a jugé bon de revoir à la fois les activités conduites au sein des départements de français (en terme de projets universitaires, pédagogie, organisation curriculaire, etc.) et la stratégie de la coopération linguistique pour le français de l'Ambassade en vue d'engager une dynamique plus collaborative et mutualisante :

« L'ambassade se propose d'être un partenaire de la coopération, sans vouloir jouer le rôle de principale instance dans ce projet de rénovation [« des cursus de français »]. Reste aux universités à se doter d'un comité de pilotage et à se donner les moyens de maintenir, voire d'élargir ce réseau, afin que ces discussions de fond et de forme sur les cursus aboutissent à des résultats concrets »⁴⁷⁶.

J'explicite davantage au chapitre 6 le rôle de l'ACPF et des départements de français dans cette action de rénovation de la formation de français.

Détaillons maintenant les ressources matérielles à disposition sur lesquelles repose le fonctionnement de ces structures.

⁴⁷⁵ AUDESF <<http://www.audesf.org.ua/default-26.php>>, consulté le 29 novembre 2012.

⁴⁷⁶ D'après la synthèse du séminaire des DFIPF du 13-15 mai 2010 (Voir Annexe 8.2). En ligne sur le blog des départements de français. BLOG DFIPF <<http://espace-departements-francais-ukraine.hautetfort.com/media/01/00/414035368.pdf>>, consulté le 12 août 2012.

4.1.3. Ressources matérielles

Les enseignants et apprenants de français détiennent des moyens diversifiés contribuant au perfectionnement de leurs pratiques. J'en énumérerai quatre.

1 - Les médiathèques des structures françaises (AF et IFU) sont les mieux approvisionnées en ouvrages de/en français. Les départements de français sont plus ou moins bien fournis : les manuels sont soit fournis gratuitement par le MESJS, soit achetés par les enseignants et par les étudiants. La répartition des ressources et leur accessibilité diffèrent d'une université à l'autre : les universités ne se trouvant pas à proximité d'une Alliance Française doivent recourir à d'autres moyens pour se procurer des ouvrages de/en français.

2 - La chaîne de télévision TV5 Monde est transmise en Ukraine depuis 2004. La chaîne présente un intérêt pour les enseignants et apprenants pour ses contenus pédagogiques exploitables en classe.

3 - Les sites à contenu pédagogique : outre les sites rattachés aux institutions françaises (TV5, AF...) ou spécifiques au FLE (www.fle.fr, www.lepointdufle.net, www.fdlm.org, etc.), il existe depuis 2010 quelques blogs dédiés aux enseignants et apprenants de français ukrainiens disponibles en ligne en vue de diffuser des informations et partager les activités pédagogiques.

Nom du site	Lien	Date de mise en ligne et administrateur
<i>Pedagoblog</i>	< http://pedagoblogua.canalblog.com/ >	créé en 2010 par le lecteur français de Kyïv
<i>Espace des sections bilingues d'Ukraine</i>	< http://espace-bilingue-franco-ukrainien.hautetfort.com/ >	créé en 2010 par l'ACPF
<i>Espace des départements de français d'Ukraine</i>	< http://espace-departements-francais-ukraine.hautetfort.com/ >	créé en 2010 par l'ACPF

Tableau 26 Sites à contenu pédagogique dédiés aux enseignants et apprenants ukrainiens

Comme nous l'observons, l'ensemble de ces ressources multimédias, destinés aux enseignants et apprenants, relève principalement de l'initiative du service de coopération pour le français ou des stagiaires FLE en Ukraine. L'appropriation de l'outil multimédia dans un but pédagogique est, par conséquent, restreinte : peu d'enseignants peuvent alimenter directement le contenu, l'accès n'étant possible qu'en passant par les créateurs et administrateurs (ACPF ou stagiaire FLE) de ces sites. Certes, l'idée de cette plateforme pédagogique en ligne est intéressante, mais

il conviendrait, selon moi, de revoir les modalités d'accès pour les enseignants.

En Roumanie⁴⁷⁷, un nouvel outil a été dédié aux formateurs (enseignants, stagiaires FLE, etc.), appelé « VizaFLE ». À la croisée d'un site ordinaire et d'un réseau social professionnel (cf. photographie ci-dessous), ce portail comporte une fonction informative (il renseigne sur les principaux événements scientifiques et culturels des départements de français, etc.) ainsi qu'une fonction pédagogique, didactiques (par ses ressources en ligne), tout en permettant l'interaction entre les différents utilisateurs. En 2012, 9 300 enseignants roumains l'utilisaient.

«Spécialement conçu pour aider les services de coopération des ambassades à animer et dynamiser des réseaux de professeurs de français, VizaFLE propose un ensemble d'outils pédagogiques également enrichis par les contributions de cette communauté. [...] [L'objectif de ce site est aussi] de favoriser l'accès à des ressources correspondant aux différents niveaux et compétences du CECRL, de renforcer les liens et les échanges au sein de la communauté des professeurs et de faciliter la communication entre les partenaires locaux, les éditeurs français et les enseignants »⁴⁷⁸.



Figure 51 Exemple de Vizafle Roumanie

⁴⁷⁷ Peu de pays ont expérimenté cet outil. Je parlerai de la Roumanie car elle est le seul pays d'Europe centrale et orientale ayant exploité cette formule.

⁴⁷⁸ MAE:

<<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/enjeux-internationaux/langue-francaise-francophonie-et/langue-francaise/enseigner-le-francais/outils-innovants-pour-enseigner/vizafle-le-reseau-social-des/>>, consulté le 17 juillet 2012.

L'avantage de cette plateforme est qu'elle est modifiable par les enseignants eux-mêmes et ne nécessite pas une connaissance approfondie du web. Je pense qu'il serait avantageux de mettre en place le même type de service en Ukraine, à condition, bien sûr, que les enseignants en formulent la demande et se l'approprient.

4 - Les programmes de mobilité ont augmenté depuis les années 2000 et représentent une possibilité pour les étudiants et enseignants de français de se rendre en France. Les principaux programmes d'échanges européens qui sont disponibles aux étudiants, sont Tempus, crée en 1993 et, depuis 2009, Erasmus-Mundus. Les étudiants peuvent aussi partir sans avoir recours à ces programmes, sur leurs propres économies. En Ukraine, en 2008, d'après les données les plus récentes fournies par Campus France, 32 402 étudiants ukrainiens seraient partis étudier à l'étranger dont 1 307 dans les universités françaises, ce qui représente une augmentation de 12% depuis 2006⁴⁷⁹. La France est le 6^{ème} pays d'accueil des étudiants ukrainiens (CAMPUS FRANCE, 2011: 3).

Depuis les années 90, l'appareil de diffusion du français en Ukraine s'est donc développé et le réseau francophone, densifié. Cela s'inscrit aussi dans la stratégie de l'OIF qui insiste sur la mise en réseaux et sur la coopération entre les différents acteurs éducatifs (MASSART-PIÉRARD, 2007-b : 76-77).

4.2. La coopération : clé au maintien de la francophonie dans les universités en Ukraine ?

La création de la Francophonie a amené à redéfinir les rapports entre les pays, à les concevoir non plus en termes de dominant/dominé – comme cela avait été le cas durant la colonisation en Occident – mais en termes d'échanges et de solidarités. C'est dans cette perspective que doit s'interpréter la notion de coopération. Celle-ci renvoie au lendemain des indépendances des années 60, au moment où la France envoyait des enseignants de français dans ses anciennes colonies d'Afrique et d'Asie⁴⁸⁰. À ce sujet, Philippe Lane (2011 : 27) explique ceci :

⁴⁷⁹ Aucune précision n'est donnée sur les conditions de mobilité des étudiants (via le programme de bourse européen? Individuel ?...) ni sur le type d'établissements vers lesquels ses derniers ont été dirigés (privé ? publics ?...).

⁴⁸⁰ Voir aussi SADOULET David 2007, *La coopération au développement en France*, L'Harmattan,

« Les années 60 vont résolument articuler l'action culturelle, la coopération technique et l'action commerciale et industrielle. Ainsi, à partir de 1961, un important programme de formation de cadres nationaux des pays en voie de développement est mis en place, qu'il s'agisse de l'octroi de bourses d'études en France ou de l'envoi d'experts et de techniciens sur place. Deux types d'interventions (directe et indirecte) sont alors possibles : celle des personnels français d'enseignement en poste en Indochine et en Afrique du Nord (Maroc, Tunisie) et celle des formations sur place d'enseignants de ces pays ».

Yves Montenay (2005 : 60) précise à son tour que

« [c'était une] période où des dizaine de milliers de jeunes Français se trouvaient dans les pays du Maghreb et en Afrique noire pour aider ces pays à démarrer, principalement dans le domaine de l'enseignement [...]. Cette aventure de la 'coopération' est peu connue, bien qu'elle explique pour une grande part la force actuelle de la francophonie africaine. En effet, non seulement ces générations ont été formées en français et l'ont gardé comme langue de travail, de discussion, de commandement ou d'encadrement [...] ».

Outre le domaine de l'éducation, la coopération concernait aussi les secteurs politique, économique. Elle a été réorientée en vue du développement de ces pays nouvellement indépendants et des relations internationales avec la France. Toutes les actions de coopération étaient alors coordonnées et spécialement conçues par le Ministère de la Coopération aux côtés du Ministère des Affaires étrangères. Fin des années 1990, ce ministère a fusionné avec le MAE pour finalement être remplacé par la Délégation générale de coopération internationale et de développement (DGCID).

« La création de la DGCID résulte, suite à la réforme du 4 février 1998, de la fusion du MAEE et de l'ancien Ministère de la Coopération ou, plus précisément, de l'intégration des structures du secrétariat d'Etat de la Coopération et de la Francophonie dans le Ministère des Affaires étrangères » (MAZIÈRES, 2009: 40)⁴⁸¹

De nos jours, cette délégation couvre de nombreux domaines (éducatif, social, etc.). Elle favorise le renforcement de la contribution de la France à la solidarité internationale, le dialogue culturel international et l'attractivité de la France pour les étudiants et chercheurs étrangers⁴⁸². La politique française à l'étranger repose toujours sur la coopération francophone. *Mutatis mutandis*, celle-ci s'est sensiblement élargie en faveur de la création en réseaux dans plusieurs domaines impliquant de nombreux partenaires (français et locaux). Abdou Diouf (2008 : 2)

Paris, 220 pages.

⁴⁸¹Voir aussi DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE

<<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/cooperation-aide-au-developpement/politique-cooperation-reforme-cadre-institutionnel/>>, consulté le 21 mars 2013.

⁴⁸²MAE <www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DGCID-Strategie-2005-2.pdf>, consulté le 18 mars 2013 ;

souligne en effet l'impératif de poursuivre une politique de coopération cohérente :

« Nous devons, certes, aller plus loin, rechercher toujours plus l'efficacité et la cohérence dans la mise en œuvre de notre coopération multilatérale, en évitant la dispersion ou l'accumulation de projets, en nous assurant des financements innovants, en encourageant les synergies, tant au sein de nos structures qu'avec nos partenaires extérieurs, en mettant en place une véritable culture de l'évaluation et du résultat».

La coopération franco-ukrainienne couvre sept secteurs⁴⁸³ :

- **la coopération culturelle et artistique** vise à promouvoir les arts et sensibiliser les Ukrainiens aux créations françaises. Plusieurs projets ont mis en scène ou fait écho aux traits culturels de la population ukrainienne, à travers le regard et la créativité d'artistes francophones;
- **la coopération institutionnelle et technique** porte sur la mise en place de partenariats franco-ukrainiens avec des entreprises, administrations publiques, ONG, représentants politiques, etc.⁴⁸⁴ ;
- **la coopération linguistique et éducative** concerne tous les types de formations : générale, professionnelle ou technique, initiale et continue, du secondaire au supérieur (*cf. infra*) ;
- **la coopération de défense et de sécurité** participe à l'entente entre les deux pays et à l'échange de savoir-faire. L'accent est mis sur l'enseignement-apprentissage du français auprès des services de défense et de sécurité vise à former des intermédiaires entre les autorités ukrainiennes et francophones aptes communiquer à un niveau suffisant et adéquat de français dans le cadre de missions spéciales, etc⁴⁸⁵ . ;
- **la coopération universitaire et scientifique** est censée répondre à la politique d'innovation de la France et à la politique de compétitivité universitaire impulsée par Bologne (*cf. infra*) ;

⁴⁸³ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE:

<<http://www.ambafrance-ua.org/Service-de-Cooperation-et-d-Action>>, consulté le 14 août 2012

⁴⁸⁴ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE:

<<http://www.ambafrance-ua.org/-Cooperation-institutionnelle-et->>, consulté le 14 août 2012.

⁴⁸⁵ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: < <http://www.ambafrance-ua.org/-Defense-et-Securite->>, consulté le 14 août 2012.

- **la coopération juridique** a été mise en place depuis 2011. Elle facilite les échanges de pratiques professionnelles et le partage d'outils procéduraux⁴⁸⁶ ;
- **la coopération jeunesse et sports** encadre et organise des événements, des rencontres de sportifs professionnels. Les professionnels du sport ont des cours de français afin d'être capable de communiquer dans un niveau suffisant et adéquat de français lors de compétitions internationales, etc.⁴⁸⁷

Sans perdre de vue mon objet de recherche, je focaliserai maintenant mon attention sur deux types de coopérations : celle dite linguistique et éducative et celle dite scientifique et universitaire.

4.2.1. La coopération universitaire et scientifique

La politique du MAE mise sur la mobilité et la formation des étudiants étrangers hors ou en France⁴⁸⁸, sur la constitution de réseaux afin d'entrer dans le jeu de la compétitivité internationale.

« La coopération universitaire met en jeu de nombreux échanges culturels et scientifiques : d'une part, elle est fortement impliquée dans les projets éducatifs et culturels ; d'autre part, elle est une composante essentielle de la science et de la technologie. [...] La coopération universitaire repose principalement sur quatre axes complémentaires: les réseaux de formation et de recherche, la mobilité étudiante et enseignante, les échanges de bonnes pratiques, le tissu des 'études françaises' » (LANE, 2011: 89).

L'objectif du MAE est d'ailleurs clairement affiché dans sa brochure *La coopération française dans l'enseignement supérieur* :

« L'enjeu est d'accompagner la nécessaire ouverture des établissements d'enseignement supérieur français à l'international, gage de reconnaissance et de qualité sur un marché mondial des formations de plus en plus concurrentiel » (MAE, 2012 : 2).

Depuis 1991, la coopération universitaire et scientifique entre l'Ukraine et la France a été renforcée. Celle-ci a permis d'instituer des échanges entre les

AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: <<http://www.ambafrance-ua.org/-Justice,189->> consulté le 10 octobre 2012.

⁴⁸⁷ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: < <http://www.ambafrance-ua.org/-Jeunesse-et-Sport->>, consulté le 14 août 2012.

⁴⁸⁸ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: < <http://www.ambafrance-ua.org/Service-de-Cooperation-et-d-Action>>, consulté le 14 août 2012.

établissements et d'augmenter la mobilité entre les étudiants, chercheurs et enseignants. Pour cela, plusieurs actions ont donc été réalisées :

- l'ouverture de 4 « filières *francophones* » donnant accès à un double diplôme ukrainien et français (*cf. supra*) ;
- le développement de l'enseignement du français dans 27 universités agraires ;
- la mise en place de 5 masters franco-ukrainiens⁴⁸⁹ dans les domaines ingénierie informatique et physique. D'autres domaines s'ouvrent sur des doubles diplômes (informatique, gestion, tourisme). Il existe aussi des filières proposant des enseignements de spécialité sans débouché sur une diplomation française (architecture, génie civil, informatique). Les projets retenus bénéficient d'un financement sur trois ans.
- l'inscription d'établissements ukrainiens dans les programmes européens Tempus, Erasmus-Mundus avec la France ;
- la signature de près de 60 accords entre des établissements français et ukrainiens et l'ouverture de 4 filières francophones pour l'instant établies par des établissements spécialisés dans les disciplines techniques et professionnelles (AMBASSADE DE FRANCE, 2011 :7-9).

La France, quant à elle, accueille chaque année plus d'un millier d'étudiants ukrainiens et accorde environ 150 bourses d'études et de stages⁴⁹⁰.

Ainsi, la coopération universitaire et scientifique s'est beaucoup plus développée dans les filières techniques et professionnelles que dans les filières en SHS. Cela s'observe au nombre de bourses de mobilité attribués chaque année, généralement destinées aux ingénieurs (ex : bourses « n+i » ; « Copernic », etc.), ainsi qu'aux échanges construits sur le long terme entre les établissements. Ce déséquilibre reflète en particulier la politique universitaire qui aurait tendance à privilégier les domaines « rentables » et à promouvoir l'élaboration de projets communs, ce qui fait défaut aux départements SHS (auxquels s'adjoignent les

⁴⁸⁹ Cela entre dans le cadre d'un accord interministériel pour favoriser des partenariats entre établissements français et ukrainiens d'enseignement supérieur qui a pris acte en 2010 <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51833/appele-a-projets-de-masters-en-partenariat-franco-ukrainien.html>>, consulté le 1^{er} septembre 2011.

⁴⁹⁰ CFUCUS : <http://ambafrance-ua.org/france_ukraine/spip.php?rubrique250#Etat>, consulté le 31 mai 2010

départements et filières de français). Des partenariats existent mais sont manifestement moins nombreux en SHS du fait. L'offre dans ce domaine est aussi sans doute proportionnelle à la demande. On peut, me semble-t-il, ajouter deux autres facteurs à cela, à savoir un désintérêt à coopérer et un manque de moyens pour la mise en œuvre de projets en SHS. La coopération linguistique et éducative tente pourtant de continuer le dialogue entre l'ACPF, les instances locales, et les départements de français.

4.2.2. La coopération linguistique et éducative

La coopération linguistique et éducative est à la charge de l'ACPF. Sa mission consiste à articuler les visées de la politique de diffusion du français aux politiques linguistiques ministérielles locales et aux recommandations européennes et de la Francophonie. Il est donc chargé de « préparer et gérer des projets et actions en lien avec la promotion du français et le soutien aux enseignants »⁴⁹¹. Sa fonction relève de l'ingénierie éducative et nécessite des compétences spécifiques, comme l'indique la fiche de poste⁴⁹²:

« Activités principales :

- Analyse des besoins du développement et insertion de l'action de l'Etat dans le cadre d'une stratégie globale
- Élaboration et négociation des objectifs et des cahiers des charges des dispositifs d'intervention de l'État
- Suivi général de la programmation
- Encadrement d'une équipe
- Exploitation des informations tirées de la mise en œuvre des dispositifs
- Coordination interservices et avec les partenaires extérieurs

Savoir faire :

- Avoir le sens des relations humaines dans un contexte culturel différent
- Animer une équipe et travailler en réseau
- Anticiper et faire preuve d'initiative
- Analyser, identifier les problèmes et proposer des solutions
- Synthétiser des informations de nature très différente
- Négocier et savoir convaincre »

L'ACPF joue le rôle d'intermédiaire ou d'agent de la diffusion linguistique entre les acteurs institutionnels locaux et français (MAZIÈRES, 2011 : 202-203). À l'instar de Frédéric Mazières, je pense que le titre « Attaché de coopération pour la diffusion du français » serait plus approprié à la fonction qu'occupe l'ACPF (MAZIÈRES, 2011 : 204). Les quatre domaines d'intervention de l'ACPF en Ukraine sont:

⁴⁹¹ AFFECTATION DU PERSONNEL DU MEN : <www.afet.education.gouv.fr/profref.pdf>, consulté le 10 mai 2013.

⁴⁹² Ibid.

- l'expertise éducative en accompagnement des réformes du système éducatif ;
- la coopération linguistique dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire ;
- la coopération dans le domaine de la rénovation des cursus en FLE et FOS pour l'enseignement supérieur;
- la coopération administrative pour la formation au français des fonctionnaires et des experts de la fonction publique ukrainienne⁴⁹³.

La coopération linguistique et éducative joue donc un rôle clé dans la diffusion du français (MAZIÈRES, 2011 : 204). Cependant, depuis ces dix dernières années, le tissu associatif et institutionnel français a été remarquablement réduit – d'où les fusions structurelles – en raison de la forte diminution des crédits français (MOREL, 2008 : 55-56). De plus, une baisse générale de l'attractivité pour l'enseignement-apprentissage du français a été soulignée dans de nombreux pays membres de la Francophonie, y compris en Europe centrale et orientale (MOREL, 2008).

Depuis 2011, suite à des restrictions budgétaires du MAE, sur deux postes d'ACPF à l'Ambassade de Kyïv, un seul est resté. La question du financement de ce service induit forcément une remise en cause des orientations de la politique de coopération et de diffusion du français en Ukraine, laquelle est indissociable de la politique d'action extérieure française à l'étranger. En effet, comme l'avait présumé le didacticien Frédéric Mazières (2011 : 204): « la suppression d'un poste d'ACPF dans une ambassade pourrait être comprise comme un manque d'ambition de l'État français, voire comme un abandon de la langue française à son destin local ». Ainsi, compte tenu du contexte économique instable, des restrictions ont dû être appliquées au sein des ambassades.

« Les personnels coûtent donc trop cher. Il arrive même que le salaire de l'ACPF représente la moitié (voire plus) des crédits linguistiques d'intervention. A ce moment-là, et fort paradoxalement, l'agent coûte plus cher que la diffusion même du français » (MAZIÈRES, 2009 : 54).

Cela expliquerait donc la diminution du nombre de postes d'ACPF en Ukraine. On

⁴⁹³ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE:
<http://ambafrance-ua.org/france_ukraine/spip.php?article1519>, consulté le 15 avril 2010

peut imaginer que si la situation ne s'améliore pas, la diffusion du français en Ukraine risquera d'être mise à mal dans les années à venir.

« Ces réalités budgétaires ont des désastreuses sur le réseau et, plus particulièrement, sur le travail des agents de la diffusion culturelle : a) des programmes et des actions sont supprimés ; b) les Attachés passent une grande partie de leur temps à trouver des partenaires bilatéraux ou multilatéraux pour cofinancer leurs actions [...] ; c) les agents dont les postes n'ont pas été supprimés doivent assumer les agents dont les postes ont été supprimés. [...] Les ACPF doivent désormais pouvoir justifier d'un statut de spécialistes dans plusieurs domaines de coopération culturelle bilatérale⁴⁹⁴ ; d) on restructure le réseau, on fusionne en tous sens [...] » (MAZIÈRES, 2011: 205).

Outre l'influence exercée par les aléas budgétaires sur la qualité de la coopération, le manque de conviction du corps diplomatique pour mener une politique de coopération linguistique solide ; la fin des « révolutions pédagogiques » des années 80 ; et les limitations des subventions pour la coopération (facilitant alors les campagnes de bourses, l'accès à des ressources matérielles, etc.) ont probablement incité à revoir la stratégie de coopération linguistique et éducative et à réduire la dépendance entre les institutions locales et françaises (Ambassade, AF). Ces institutions représentaient jusqu'alors les interlocuteurs les mieux placés pour conduire des projets en faveur de la diffusion du français (MOREL, 2008 : 58-59).

Ainsi, en raison des contraintes budgétaires, le service de coopération linguistique et éducative en Ukraine a eu tendance à inciter les universités ukrainiennes à se responsabiliser davantage, à prendre des initiatives en termes de projets multilatéraux. Face à ces changements, la coopération éducative et linguistique apparaît compromise en Ukraine (comme ailleurs), même si elle est considérée d'une « incontestable utilité » (MAZIÈRES, 2011 : 206) à la réalisation de la politique de diffusion du français. Il est facilement imaginable que d'ici quelques années, la coopération linguistique et éducative ne soit plus la mission de l'ambassade mais qu'elle relève d'agences indépendantes telles que Campus France.

Nonobstant cette réorganisation interne au MAE, l'action éducative et

⁴⁹⁴ Note de l'auteur : Pendant très longtemps, le seul fait d'être professeur (certifié ou agrégé) et d'avoir une spécialisation en FLE était suffisant pour exercer, à ce niveau, dans le réseau culturel. En raison même de l'extension des missions d'un ACPF, ce n'est plus possible. Mais, dans les faits, les recruteurs du MAEE ont de sérieuses difficultés à trouver des agents aussi polyvalents (MAZIÈRES, 2011 : 207).

linguistique en Ukraine a été renforcée ces dix dernières années. En effet, plusieurs projets ont vu le jour afin de consolider l'enseignement-apprentissage du français et la formation des enseignants dans les universités :

- création des réseaux de départements ou filières de français formant des futurs enseignants (DFIPF, DFUT) en 2010;
- mise en relation ou consolidation des contacts avec des universités partenaires en France (envois de stagiaires, mises en place de conventions) en 2008 ;
- élaboration du Test indépendant⁴⁹⁵, examen de fin d'études secondaires pour les futurs étudiants en substitution au test de sélection d'entrée à l'université, mis en œuvre dès 2012, avec des épreuves suivant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL);
- multiplication de bourses annuelles pour les enseignants de français et offres de stages dans diverses villes de France ;
- interventions régulières d'enseignants français (étudiants stagiaires FLE, professeurs du GREF, chercheurs) dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire ukrainiens;
- développement de l'enseignement du français à distance avec des départements de FLE en France ;
- l'inscription de six universités ukrainiennes en tant que membres de l'AUF⁴⁹⁶.

Chacune de ces réalisations, proposées et mises en place par l'ACPF, s'inscrivent dans la perspective de l'OIF qui consiste à appuyer les départements de français des établissements d'enseignement supérieur :

« La Francophonie a vocation, au sein de son espace, à renforcer l'usage du français comme langue de communication, de coopération, d'enseignement, de recherche et de développement, tout en stimulant le partenariat avec les autres langues parlées au sein de ses États membres. En qualité d'opérateur de la Francophonie pour l'enseignement supérieur et la recherche, l'Agence universitaire promeut la langue française par le soutien aux départements de français. Ce soutien se matérialise dans :

- le renforcement des compétences des enseignants de toutes disciplines;
- la mutualisation et la diffusion des savoirs;

⁴⁹⁵ CIEP : < http://www.ciep.fr/experts_langues/evalcertif/testukraine.php>, consulté le 12/04/2010.

⁴⁹⁶ Par exemple, cela leur octroie notamment le droit de participer à la Conférence des Recteurs des Universités membres de l'AUF en Europe Centrale et Orientale, qui consiste à mettre en place dans cette région, des programmes d'action en matière de partenariat, de formation et recherche. CONFRECO : <<http://www.confreco.org/spip.php?rubrique4>>, consulté le 20 mai 2013. Cependant, je n'ai pu avoir accès au détail des activités mises en place par les universités ukrainiennes.

Dans le cadre de mon travail d'enquête mené en 2010, j'ai eu l'occasion de suivre la mise en place et l'évolution du projet de rénovation des départements et filières de français, c'est ce que je propose d'aborder dans le chapitre suivant.

Transition

Dans ce cinquième chapitre, j'ai voulu montrer que la promotion de la langue française relevait de l'action de la Francophonie et de la France.

Dans un premier temps, nous avons vu que la Francophonie ne s'est pas construite *par* et *pour* la langue française, qu'elle a très tôt impliqué de nombreux acteurs et développé des dispositifs institutionnels. Elle a été pensée en tant qu'instance consultative veillant à faire circuler ses valeurs cardinales (solidarité, développement durable, formation, etc.). En ce sens, la Francophonie est avant tout un générateur d'idées qui est susceptible d'inspirer les politiques de ses pays et États membres. Ainsi, la politique de diffusion de la langue française mobilise un grand nombre de ressources et d'acteurs. Elle est également présente dans plusieurs domaines (politique, économique, sociale, culturel...) et à plusieurs niveaux (local, international, associatif, etc.). C'est sa diversité qui constitue la potentialité de cette organisation.

Mais, les actions et les décisions de la Francophonie n'ont pas toujours été acceptées par les chercheurs, les politiques ou l'opinion publique. La dimension multidirectionnelle et multi-institutionnelle sont très souvent remises en question et ont amené à revoir les objectifs de la Francophonie.

L'identité de la Francophonie se révèle ainsi complexe, comme le note le chercheur québécois Jacques Dufresne (n.d) :

⁴⁹⁷ OIF :

<<http://www.auf.org/les-services-de-l-auf/responsable-d-etablissement/les-departements-universitaires-de-francais-centres-universitaires/>>, consulté le 5 février 2013.

« Ce qui distingue la Francophonie de tous les autres ensembles auxquels les pays membres peuvent appartenir – un attachement commun à la langue et à la culture françaises, doublé d'un idéal de civilisation proposé par son fondateur, Léopold Sédar Senghor – est ce qui fait à la fois sa faiblesse et sa force. Sa faiblesse, car quel est le poids de ces symboles par rapport aux liens tangibles de la France avec l'Europe, du Canada et du Québec avec l'Amérique du Nord, des pays africains francophones avec la Chine et les États-Unis? Sa force aussi, car si rien n'oriente et n'éclaire de l'intérieur les grands choix politiques, si les fins poursuivies par les États sont entièrement déterminées par les intérêts économiques, ces intérêts sont eux-mêmes menacés à terme. Cette force est celle de l'amitié. Une amitié sans laquelle les intérêts économiques, livrés à eux-mêmes, conduiront l'humanité et la planète à la catastrophe. Une amitié qui doit reposer, par degrés, sur les affinités les plus réelles, comme celles de la nation, puis celles de la langue et de la culture, pour mieux s'étendre ensuite à l'humanité entière ».

À l'instar de la Francophonie, la politique que mène la France à l'étranger en matière d'éducation repose sur l'idée de coopération. La modélisation présente les différentes sphères qui constituent la diffusion du français dans un pays non francophone. Ce schéma met ainsi en évidence trois macro-systèmes (système éducatif, dispositifs de coopération, agents éducatifs) comprenant eux-mêmes trois à quatre microsystèmes (établissements, enseignants, etc.).

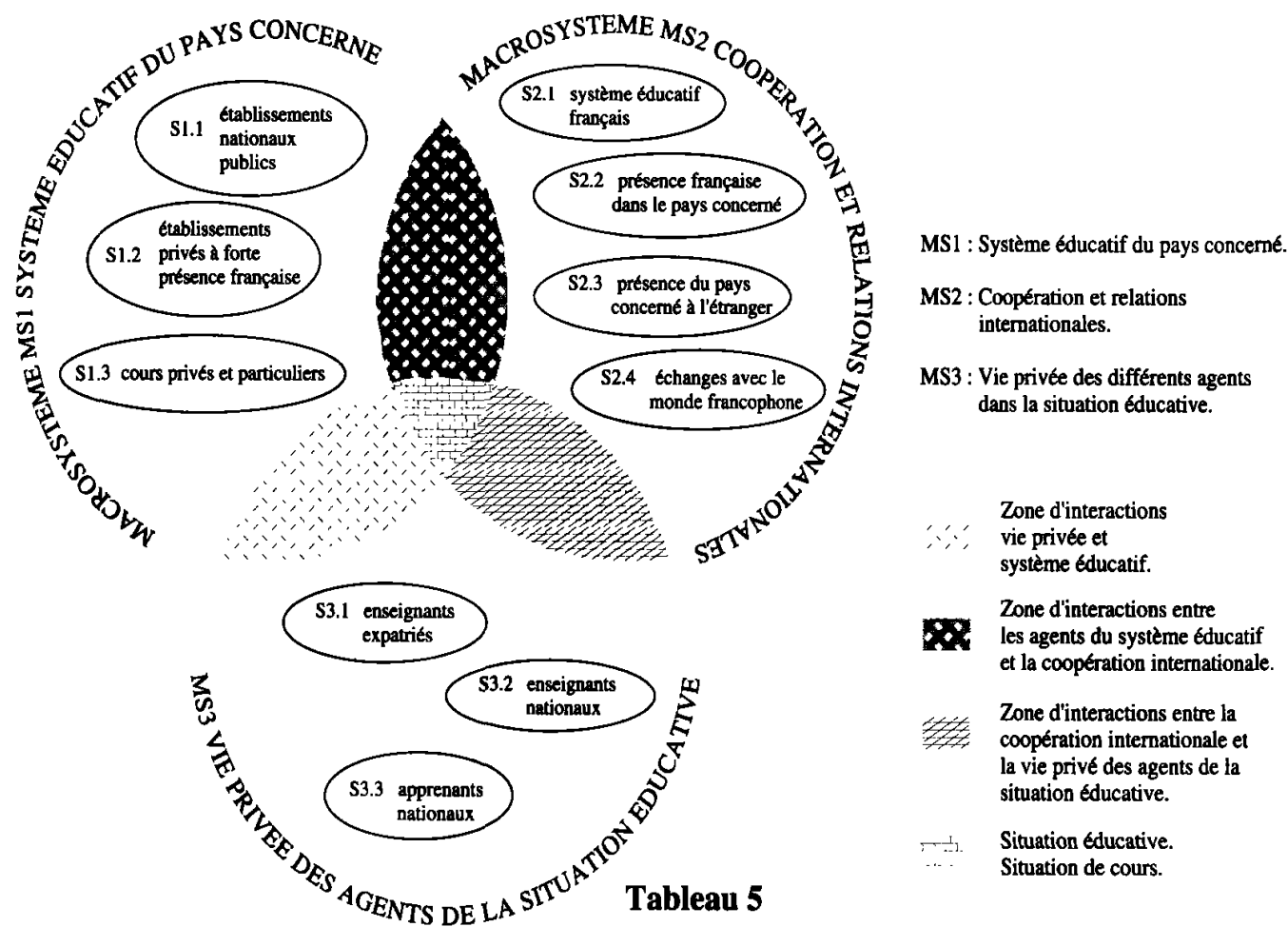


Tableau 5

Figure 52 « Enseignement du FLE en pays non francophone » (EURIN BALMET & HENAO DE LEGGE, 1992 : 44).

La coopération éducative et linguistique, qui nous intéresse, correspondrait à une sorte d'interface entre la sphère de l'enseignement du français et celle de la politique éducative du pays. Son action se situe aux niveaux éducatif, pédagogique et politique. D'où l'importance des enjeux que couvre la diffusion du français. En Ukraine, l'enseignement du français représente un secteur actif de la diffusion. Je m'attacherai justement dans ce qui suit à en étudier un aspect : la rénovation de la formation de français dans les départements et filières linguistiques des universités en Ukraine.

Chapitre 6. La « rénovation des cursus de français ». Pour un enseignement-apprentissage adapté du français à l'Université ?

Par enseignement-apprentissage du français (ou d'une langue), on entendra un espace où se négocient et interagissent des savoirs et des pratiques que les acteurs de ce processus (co-)construisent en cohérence, c'est-à-dire en fonction des spécificités contextuelles de l'enseignement-apprentissage (public, institution, processus guidé/non-guidé, etc.) et des objectifs de formation visant à l'enrichissement du répertoire pluriculturel et « plurilinguistique »⁴⁹⁸ de l'étudiant. L'enseignant, dans ce processus, est censé aider ce dernier à gérer ses ressources linguistiques et culturelles selon les contextes de communication auquel l'étudiant est/sera confronté. La question que l'on se pose dans ce chapitre concerne les modalités et les objectifs de la formation de français à l'Université en Ukraine.

Les grands changements politiques, sociaux etc. survenus ces dernières années en Ukraine (voir chapitres 3 et 4) ont eu un impact considérable sur l'enseignement-apprentissage du français. Les transformations structurelles au sein des instances décisionnelles nationales ont conduit irréversiblement le pays à entamer des réformes éducatives, en empruntant la voie de l'eupéanisation de l'enseignement-apprentissage des langues (j'explique plus bas). Nous verrons que les changements qui ont eu lieu dans les départements et filières de français illustrent le passage d'un système à un autre. Cette situation a révélé, d'une part, un certain décalage entre les discours d'intention et les réalités du terrain universitaire ukrainien; d'autre part, la nécessité de développer l'enseignement-apprentissage du français et de proposer une démarche adaptée (tenant compte des besoins des apprenants, des possibilités pédagogiques, l'organisation institutionnelle, etc.), « au diagnostic » de la situation du français dans des établissements d'enseignement

⁴⁹⁸ J'emprunte ce terme à Philippe Blanchet qu'il estime plus juste d'employer dans la mesure où cela intègre « toute la pluralité linguistique y compris 'à l'intérieur' de ce qui est considéré comme 'une langue' : l'une des formes de l'occultation de l'altérité est l'illusion de similarité, fréquente lorsque l'on pense parler la langue » (BLANCHET, 2012 [2000] : 159).

supérieur, où le français attire de moins en moins d'étudiants et où la qualité de l'enseignement-apprentissage est remise en question.

Ce chapitre étudiera la mise en place des stratégies « rénovantes » et leurs retombées sur l'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur ukrainien. À partir des enquêtes réalisées sur place, je dégagerai les principales caractéristiques de l'offre linguistique dans deux universités afin de situer le français sur le marché des langues. Je m'intéresserai, ensuite, à l'opération de « rénovation des cursus de français »⁴⁹⁹ dont le but est d'infléchir sur les pratiques d'enseignement et de réviser les programmes de français. L'analyse des représentations de l'enseignement-apprentissage du français permettra d'identifier l'intérêt et les difficultés qu'éprouvent les enseignants et les étudiants par rapport ce projet de rénovation de la formation de français. Cela nous mènera à explorer quelques pistes afin de concevoir un enseignement-apprentissage contextualisé du français dans ces universités.

1. L'offre en langues dans la formation initiale

Héritée de l'éducation soviétique (chapitre 4), la formation initiale en langues en Ukraine est proposée systématiquement en deux langues et s'accompagne d'une spécialisation en « littérature étrangère ». L'apprentissage de ces deux langues ne s'effectue pas au même niveau puisque l'une d'elles peut être commencée en initiation à l'université, tandis que l'autre a été apprise dans le secondaire. Selon sa décision et la logique de son parcours scolaire, l'étudiant choisira ou non le français comme première langue de spécialité (L1)⁵⁰⁰. Dans la plupart des cas, le français intervient en deuxième langue de spécialité, étant donné l'expansion de l'anglais dans les écoles et la forte attractivité que cette langue représente (chapitre 5).

Cette première sous-partie analyse la formation initiale au niveau micro-

⁴⁹⁹ Le terme de « rénovation » a été introduit par l'ACPF, en poste de 2009 à 2012.

⁵⁰⁰ Compte tenu des connotations et incohérences contenues dans les adjectifs « vivantes » ou « étrangères » (voir partie 1-1.1.3) qui sont communément employées, je choisirai de différencier les langues d'acquisition en les désignant par L1, L2... qui paraissent plus neutres (même s'ils ne sont pas les plus appropriés, j'en conviens).

contextuel et s'articulera en deux axes : d'abord, il s'agira d'exposer les objectifs qui sous-tendent la formation initiale en langues dans deux universités en Ukraine où je me suis rendue dans le cadre de mon enquête. Ensuite, nous passerons à l'étude des programmes de français composés dans ces établissements afin de cerner la logique curriculaire mise en œuvre en Ukraine. Cela nous permettra de comprendre les liens et ruptures entre les contenus d'enseignements et les pratiques observées/déclarées qui seront analysées dans la troisième section de ce chapitre.

1.1. Esquisse de définition de la formation initiale en langues

D'après Robert Galisson (2002 : 503) :

« [...] la formation [...] relève [...] d'un processus ininterrompu, générateur d'un produit en construction/déconstruction permanente, au contact d'un monde lui-même en évolution constante ».

En d'autres termes, la formation⁵⁰¹ est un processus évolutif, mouvant en fonction des changements des politiques éducatives, institutionnelles, dépendants eux-mêmes des changements économiques, politiques, etc., et lesquels amènent vers une reconfiguration du contenu de la formation. Plus précisément, selon Jean-Pierre Cuq (2003 :103), « [l]a formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus ».

Progressivement la finalité de la formation universitaire a mué (chapitre 4). En effet, depuis le XIXe siècle, la formation universitaire en Europe a été préconçue pour répondre à une demande sociale. Les établissements d'enseignement supérieur ont par la suite été amenés – parfois contre la volonté des universitaires – à diversifier et à renouveler leurs offres de formations afin de satisfaire et d'attirer des publics différents, justifiant ainsi l'utilité sociale de la formation éducative. De fait, celle-ci a été déclinée (initiale, continue, à distance, professionnelle...) et a été proposée à différents publics dans le but de garantir l'accès à un apprentissage « tout au long de la vie » (CUQ, 2003 : 103).

Avant d'explorer les objectifs de la formation initiale en Ukraine, arrêtons-nous

⁵⁰¹ Voir aussi FABRE Michel, 1994, *Penser la formation*, PUF, Paris, 277 pages.

sur la terminologie employée en français et en ukrainien qui révèle quelques différences.

1.1.1. Éclairage terminologique

En ukrainien, le terme formation initiale se traduit par le syntagme nominal « *vycha osvita* » [вища освіта], le même donné à « enseignement supérieur ». Le terme de « formation » se traduirait par « *pidhotovka* » [«*підготовка*»], littéralement: préparation. À ma connaissance, il n'existe pas de terme spécifique en ukrainien pour désigner «formation initiale» (KREMEN, 2008). Je conserverai toutefois le terme français formation initiale pour désigner les niveaux d'études de la première à la quatrième année qui correspondent aux deux premiers cycles d'études universitaires en Ukraine. Si ce terme de « formation initiale » n'est pas littéralement traduisible en ukrainien, je l'utiliserai dans ce travail dans le même sens que Daniel Coste (1975 : 13), à savoir :

« [...] une formation placée au début ('au commencement est la formation') ; une formation de début ('la première') ; un début de formation ('il faudra la continuer') ; [...] un rite initiatique, un façonnage primordial, une impulsion, [...] un préalable à une admission dans une société fermée ».

Ainsi, la formation initiale en Ukraine se compose de trois niveaux (voir chapitre 4-3.3.4) :

1. « enseignement supérieur incomplet » [« *nerovna vycha osvita* » - *неповна вища освіта*] ;
2. « enseignement supérieur de base » [« *bazova vycha osvita* » - *базова вища освіта*] ;
3. « enseignement supérieur complet » [« *rovna vycha osvita* » « *повна вища освіта* »].

Les deux derniers niveaux donnent respectivement accès aux diplômes de *Bakalavr* et *Mahistr/Specialist*. Actuellement, la durée de la formation initiale est débattue. Elle sera sans doute dans les années à venir susceptible d'évolution de la formation initiale vers cinq années d'études (chapitre 4). Au vu des transformations passées et à venir, on peut supposer que les objectifs de formation ont été / seront amenés à changer.

1.1.2. Les objectifs généraux de la formation initiale en Ukraine

Deux missions principales (LOI DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002 : articles 4 et 22 par exemple) semblent la caractériser :

- guider l'étudiant à construire son bagage de savoirs et sa pensée, à s'approprier des compétences, des valeurs afin qu'il s'accomplisse en tant que citoyen ;
- rendre l'étudiant autonome en mettant à profit ses savoirs et ses compétences dans le(s) domaine(s) professionnel(s) vers le(s)quel(s) il se dirigera.

D'après l'étude menée sur le terrain⁵⁰², la formation initiale en langues, qui nous intéresse plus particulièrement aurait pour objectif de/d' :

- amener l'étudiant à construire son répertoire langagier et culturel afin qu'il devienne un locuteur autonome en langues ;
- poursuivre ou initier un enseignement-apprentissage en langues étrangères ;
- permettre à l'étudiant de développer des compétences langagières, culturelles suffisantes pour lui assurer son insertion économique et sociale grâce à sa connaissance des langue(s) et des culture(s).

En effet, c'est la prise en compte de la perspective socioprofessionnelle qui a modifié la visée du cours de langues à l'Université (y compris ailleurs qu'en Ukraine) dans la mesure où il n'est plus seulement à concevoir « comme une formation à un outil langagier de communication et d'action situées [...] mais comme une partie intégrante de la formation générale à la culture de l'agir professionnel » (PUREN, 2009-a : 7).

L'organisation et le contenu de la formation initiale en langues s'inspirent du modèle soviétique (chapitre 4). Par exemple, à l'issue de leurs études en langues, les étudiants reçoivent un diplôme bivalent de traducteur et d'enseignant en langues et littérature étrangère. Cette bi-/pluri-spécialisation présente un certain avantage en

⁵⁰² Il n'existe pas de documents officiels en Ukraine qui précise les objectifs pour la formation initiale en langues.

matière d'intégration des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi⁵⁰³. De cette manière, ces derniers auraient plus de chances de trouver un emploi lié à leur spécialité (enseignement, traduction). Cela leur confère la possibilité d'être polyvalent par le droit de cumuler des emplois dans diverses structures ; et d'être capable, grâce à leurs compétences langagières, de s'adapter aux situations de communication et d'enseignement. Par ailleurs, cela présente un intérêt didactique non négligeable, favorisant le travail « interlinguistique » (GAJO, 2008 : 9), interdisciplinaire, et permettre de développer une didactique intégrée⁵⁰⁴, à condition bien sûr de les concevoir et de les investir comme tels.

De plus, cette caractéristique de bi-poly-/valence propre à la formation initiale en langues en Ukraine permet visiblement aux étudiants de définir plus plutôt leur future profession. Parmi les enquêtés des deux universités, l'enseignement est une voie envisageable par 57,5% des étudiants interrogés par questionnaires, et ce, malgré les problèmes liés à la conjoncture sociale : vieillissement et non-renouvellement des cadres, bas salaires, etc. Les réponses obtenues sont bien sûr provisoires dans la mesure où les étudiants, en fonction de leurs ambitions et de leurs besoins, ont pu changer leurs intentions après l'enquête. Peut-être est-ce aussi un choix par défaut, faute d'une offre plus attrayante ? J'aborderai plus amplement ce sujet au chapitre 6-3.3.4.

Concernant l'offre linguistique, le français est proposé dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur en Ukraine⁵⁰⁵. Comme je l'avais déjà indiqué, il existe près de vingt-deux filières et départements⁵⁰⁶ assurant

⁵⁰³ Précisons que l'insertion des jeunes diplômés constitue un enjeu de taille pour l'enseignement supérieur en Ukraine. L'utilité de cette institution réside dans sa capacité non seulement à former de futurs spécialistes mais aussi et surtout à relancer le marché de l'emploi. En 2011, le taux de chômage s'élevait à 7,9%.

MAE : <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/ukraine/presentation-de-l-ukraine/>>, consulté le 10 mai 2013.

⁵⁰⁴ «Au niveau micro, le travail intégré correspond à une économie stratégique et linguistique (voir Gajo, 1996), car le locuteur s'appuie aussi bien sur des démarches de résolution de problèmes déjà éprouvées dans d'autres langues ou expériences que sur des savoirs linguistiques, essentiellement morphosyntaxiques et lexicaux, déjà disponibles (ici interviennent avant tout les langues voisines) » (GAJO, 2008 : 3, voir aussi CANDELIER, 2008).

⁵⁰⁵ Au vu du nombre important d'établissements d'enseignement supérieur recensés (chapitre 5), à ce jour aucune statistique n'est accessible sur le nombre exact d'établissements d'enseignement supérieur où le français est enseigné.

⁵⁰⁶ On distinguera la filière du département. La filière (*виділення* – « *vydilennia* » en ukrainien), qui est une structure associée à un département et compte un petit nombre d'enseignants. Tandis que le

l'enseignement du français en L1, L2 et L3 dans les facultés de langues des universités de sciences humaines et sociales⁵⁰⁷. L'enquête a ainsi permis d'établir un état des lieux de la formation de/en français dans deux universités.

1.2. Les universités où le français est enseigné

L'enquête s'est déroulée dans deux villes d'un même « oblast » ou subdivision administrative⁵⁰⁸. La première est le chef-lieu de l'oblast (V1) et compte près de 250 000 habitants. Elle est éloignée d'une soixante de kilomètres de la deuxième ville (V2) qui recense environ 15 000 habitants. Ces deux villes ukrainiennes ne sont pas considérées comme de grandes villes provinciales⁵⁰⁹ mais comme des villes moyennes voire petites, pour la seconde.

À partir d'un point de vue quantitatif, il s'agira non seulement de situer mais aussi de « peser » l'enseignement du français dans le curriculum de la formation en langues. Cette sous-section décrira la formation initiale en langues afin de mieux appréhender la stratégie curriculaire en Ukraine qui représente, selon moi, une pierre d'achoppement au développement de l'enseignement-apprentissage du français et, plus largement des langues, à l'université.

1.2.1. Précisions quantitatives

Le tableau ci-après propose un aperçu quantitatif de l'enseignement supérieur dans l'oblast où se trouvent les deux établissements qui ont servi à l'enquête. Au plan national, cette région ne se présente pas comme un pôle universitaire important puisque la part des étudiants correspond à 2% du nombre total d'étudiants en Ukraine. En revanche, à l'échelle régionale, le taux d'étudiants est de 20%. Notons aussi qu'une grande partie des établissements est concentrée dans la capitale de cette région (qui, rappelons-le, est l'une des villes de l'enquête).

département (*кафедра* – « *kafedra* », en ukrainien) se présente comme une structure plus ou moins autonome et composante de la faculté (voir chapitre 4). Lors de mon enquête, j'ai donc été en contact avec des « filières » de français.

⁵⁰⁷ Je n'ai pu disposer d'informations détaillées sur l'offre des établissements recensés.

⁵⁰⁸ La superficie de cette région est de 20 051 km², peuplée de 2 364 541 habitants

⁵⁰⁹ Afin d'avoir quelques repères géo-démographiques, les cinq plus grandes villes d'Ukraine de plus d'un million d'habitants sont : Kyïv, Odessa, Donetsk, Kharkiv et Dniepropetrovsk.

	En Ukraine	Dans tout l'oblast
- Nombre d'EES de niveau d'accréditation I à IV	881	17
- Nombre de jeunes diplômés ayant obtenu un emploi	181 553	3065
- Nombre d'EES de niveau III et IV	353	6
- EES public	225	3
- EES communal	15	aucun
- EES privé	113	3
- Nombre d'étudiants inscrits dans les EES de niveau III et IV	2 364 541	45 358
- Nombre d'enseignants des EES de niveau III et IV ayant le titre de Kandidat naouk	63 473	1000
-Nombre d'enseignants des EES de niveau III et IV ayant le titre de <i>Doktor</i>	12 425	114

Tableau 27 Le paysage universitaire national et de la région de l'enquête (KREMEN, 2010)

Les deux universités dans lesquelles je me suis rendue, présentent un fonctionnement structurel quelque peu différent en raison de leur statut et de leur taille.

	U1	U2
Site universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Université nationale, "Académie" - Niveau d'accréditation : IV - Soutien de mécénat, - Filière d'une université de Kyïv, - Petite université par sa taille et effectif d'étudiants et enseignants - bibliothèque universitaire et une médiathèque relativement grandes et assez bien fournies - 4 cités universitaires, plusieurs résidences pour les enseignants invités 	<ul style="list-style-type: none"> - Université d'Etat - Niveau d'accréditation : IV - Dépendant du budget de l'Etat, - Plusieurs bâtiments sur le site et à l'extérieur. (La construction de l'un d'entre eux a été abandonnée en raison de la coupure de subventions. Pour compenser le manque de salles, certains cours ont lieu dans les bâtiments de cités universitaires) - 7 cités universitaires pour les étudiants et bibliothèques universitaires et de section.
Offre de formations	<ul style="list-style-type: none"> - 5 facultés - 4 départements - 1 institut - 60 disciplines enseignées 	<ul style="list-style-type: none"> -12 facultés -50 départements - 2 instituts ainsi que des filiales dans plusieurs villes de la région (types collèges professionnels).
Communauté universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - 2690 étudiants - 210 <i>Kandidat Naouk</i> - 17 <i>Doktor Naouk</i> et Professeurs - 6 enseignants contractuels 	<ul style="list-style-type: none"> -13 500 étudiants - 592 enseignants contractuels - 236 <i>Kandidat Naouk</i> - 25 <i>Doktor Naouk</i> et Professeurs

Tableau 28 Caractéristiques générales des deux universités de l'enquête (chiffres de 2012)⁵¹⁰

⁵¹⁰ Voir chapitre 4 pour la distinction qui existe entre académie/université et les grades scientifiques.

Le tableau ci-dessous renseigne, plus précisément, sur le nombre d'étudiants et d'enseignants de français présents dans les deux universités au moment de l'enquête. On constate que les effectifs en français sont faibles par rapport à ceux de l'anglais et qu'ils sont plus proches des effectifs pour l'allemand et le polonais.

U1		
Enseignants	Total des enseignants de la Faculté des langues étrangères	130
	Enseignants de langues étrangères du Département des langues romano-germaniques	39 anglais: 21 (L1) polonais: 3 (L3) allemand : 3 (L2 ou L3) italien: 1 (L3) français: 3 (L2 ou L3)
	Enseignants de français (L2, L3)	3 enseignants de français présents : 1 enseignante, <i>Kandidat Naouk</i> et <i>Dotsent</i> de philologie française, responsable du département des langues indo-européennes. 1 enseignante diplômée d'un <i>Mahistr</i> en philologie française. 1 enseignante diplômée (« <i>Specialist</i> ») d'un master professionnel en langue et littérature françaises actuellement en congé maternité, français LE3, remplacée par un étudiant en master recherche.
Étudiants	Nombre total des étudiants	2300
	Étudiants inscrits à la faculté de langues étrangères	297
	Étudiants ayant choisi le français : - comme spécialité (pour le Département des langues romanes et germaniques) - comme option (pour les départements non-linguistiques)	146 étudiants inscrits: 116 30
	Français L2	87
	Français L3	59
U2		
Enseignants	Nombre total des enseignants (tous les départements y compris annexes)	799
	Nombre total des enseignants de la Faculté des langues étrangères (créée en 1992)	67
	Enseignants de français (L1, L2)	6 enseignants de français présents : 1 enseignante diplômée (« <i>Mahistr</i> ») en langue et littérature françaises et responsable de la filière études et formation

		de français. 1 enseignant diplômé candidat ès sciences en langue et littérature françaises (« <i>Kandidat naouk</i> »). 4 enseignantes diplômées (« <i>Mahistr</i> ») en langue et littérature françaises 1 enseignante (en congé maternité non remplacée, pendant mon séjour)
Étudiants	Nombre total des étudiants	12910
	Nombre total des étudiants de la Faculté des Langues étrangères	1580
	Étudiants ayant choisi le français (comme spécialité ou non)	434
	Étudiants apprenant le français en tant que spécialité (L1, L2)	205 étudiants inscrits : 26 (L1) 179 (L2)

Tableau 29 Effectif global des enseignants et des étudiants dans les universités en 2009-2010 (d'après les sources fournies par les facultés)

Le français est peu visible et peu représenté. On observe par ailleurs une disproportion des ressources humaines entre les deux établissements : le premier établissement compte, en moyenne, 50 étudiants pour un enseignant tandis que le deuxième établissement a 34 étudiants pour un enseignant. Enfin, les étudiants inscrits en L1 sont largement minoritaires par rapport aux étudiants en L2.

Pour compléter ce panorama, le curriculum des universités permet de nous représenter la place du français par rapport aux autres disciplines enseignées dans le plan d'études général.

1.2.2. La place du français dans le curriculum

Une mise au point notionnelle s'impose afin de lever l'ambiguïté sur l'usage de ces trois termes : « curriculum », « cursus » ou encore « programme » souvent employés dans l'usage courant comme synonymes. Les frontières entre ces trois termes sont souvent ténues comme le suggère cette définition :

« Un curriculum, c'est un programme d'études [...] ou un programme de formation organisé dans le cadre et sous le contrôle d'une institution d'enseignement » (FORQUIN, 2005 [1994] :234)

Quoique proches, ces notions curriculum, cursus et programme ont des significations

relativement distinctes.

- *Curriculum, programme, cursus*

- Le « **curriculum** » ou encore « plan d'étude » [навчальний план]⁵¹¹ est un terme générique qui renvoie à une

« action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants [...] Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et formes d'évaluation» (CUQ, 2003: 64).

Pour illustrer cette définition, je reprendrai la métaphore pertinente de la « toile curriculaire » de Jan Van Den Akker, Daniela Fasoglio et Hetty Mudler (2010 : 9) :

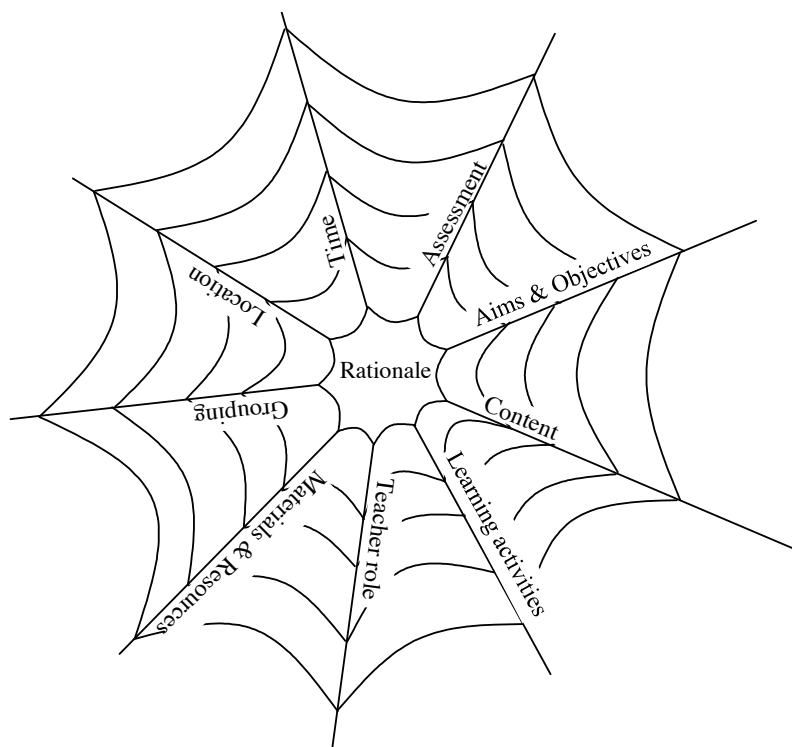


Figure 53 « Toile curriculaire » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 : 9)

Toutefois, cette toile ne prend pas en considération le fait que le curriculum est « un processus et un lieu de négociation [...] Le curriculum devrait aboutir tôt ou tard à dessiner un parcours, à formuler les choix de contenus, à expliciter des objectifs

⁵¹¹ Considérant ces définitions, je mentionnerai souvent le terme le programme de français pour désigner le déroulement du parcours de formation en français qui n'est qu'une partie du curriculum de la formation en/de langues, comme nous le savons ; et mentionnerons aussi mais entre guillemets l'expression proposée par l'ACPF « rénovation des cursus de français » pour désigner à le projet de rénovation. Pour nous, l'interprétation de « cursus de français » reste équivoque dans la mesure où il laisse supposer qu'il existe une formation entièrement consacrée à l'étude du français (tel qu'on se le représente en France), or il ne traduit pas tout à fait la même réalité.

institutionnels ou personnels à atteindre » (ALVARADO, 2010: 110). En effet, son élaboration, convoquant plusieurs acteurs et institutions, nous permet ainsi de penser le curriculum plutôt comme un « objet social négocié » (ALVARADO, 2010: 114).

- **Le « programme »**, appelé encore « syllabus », est un « [...] produit concerté de l'entreprise curriculaire » (ALVARADO, 2010:110). Il suppose un « processus étalé et ordonné dans le temps » (FORQUIN, 2005 [1994] : 234). Un programme correspond à une planification préalable et organisée d'« objets enseignables » (*Ibid.*). Pour Pierre Martinez, « le programme est, finalement, le résultat de décisions qui ont présidé à l'élaboration du curriculum, un projet général de formation et, plus modestement, un auxiliaire pédagogique visualisable » (MARTINEZ, 2011-a : 279). L'on retiendra aussi que le programme renvoie à une unité du curriculum, qui correspond à une spécialité, en l'occurrence le français pour notre contexte.

- **Le « cursus »** renvoie plutôt au parcours de formation qui se déroule sur plusieurs années (CUQ, 2003 : 65).

En somme, programme, plan d'étude, etc. sont autant de formes de curricula⁵¹² inscrits dans une dimension systémique, formelle et prescriptive (FORQUIN, 2005 [1994] : 234). Cet ensemble pourrait se traduire de la façon suivante:

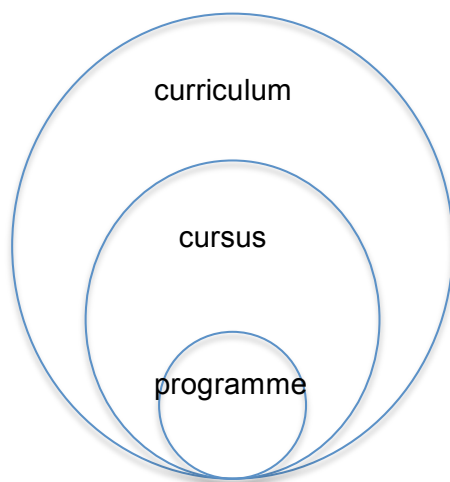


Figure 54 Formes curriculaires

⁵¹² En ukrainien, il n'y a pas de distinction entre programme, curriculum etc. Tous se nomment « plan d'études ». Le terme « plan d'étude » était autrefois utilisé en français pour désigner le curriculum (FORQUIN, 2005 [1994] :234).

- *Le curriculum, objet central de l'organisation de la formation initiale*

Je ferai mienne ici la définition de curriculum de Marie-Françoise Legendre (2008 : 43-44) qui me paraît la plus pertinente :

« Au sens large, le curriculum renvoie à l'ensemble des moyens mis en œuvre par un système éducatif pour assurer la formation, autrement 'l'infrastructure économique, humaine, pédagogique et administrative qui permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative conformément à des options politiques et des orientations axiologiques particulières concernant le développement des personnes et de leur milieu de vie' (Legendre, 2005, p.320). Il ne se limite donc pas aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques des enseignants [...] Il représente un projet de nature sociopolitique, s'inscrivant dans un contexte historique, social et culturel qui a nécessairement une influence sur les choix privilégiés [...] ».

Le curriculum, dans son sens large, se caractérise donc comme un processus assez complexe, censé développer et prendre en compte de nombreux paramètres, pouvant être présentés comme suit:

<i>Principe fondamental</i>	Quel est le but général de l'apprentissage ?
<i>Buts et objectifs</i>	Quels sont les objectifs pédagogiques visés ?
<i>Contenu</i>	Quels sont les savoirs transmis aux apprenants ?
<i>Activités pédagogiques</i>	Comment ces savoirs leurs sont-ils transmis ?
<i>Rôle des enseignants</i>	Que fait l'enseignant pour faciliter leur apprentissage ?
<i>Matériels et ressources</i>	Quels outils utilisent-ils pour apprendre?
<i>Orientation/répartition des élèves</i>	Comment les groupes d'élèves sont-ils constitués ?
<i>Lieu</i>	Où se déroule l'apprentissage ?
<i>Temps d'enseignement</i>	Quand se déroule l'apprentissage ?
<i>Evaluation</i>	Comment évaluer les progrès des apprenants ?

Tableau 30 « Composants du curriculum » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 :7)

Le curriculum comporte diverses facettes, d'où sa dimension multidimensionnelle (chapitre 6- 4.2.5). Il ne repose pas que sur des procédures et des représentations formelles et prescriptives, émanant de l'autorité éducative, le curriculum est également modulable : les enseignants et étudiants sont en effet influents sur le contenu proposant, anticipant certains éléments en fonction de leurs expériences et de leurs représentations (FORQUIN, 2005 [1994] : 234-235). C'est ce que rappelle Pierre Martinez (2011-a : 278) ici :

«Élaborer un curriculum est complexe : il est constitué, en effet, des finalités de l'action et des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) situés, contextualisés, organisés en progression ; de l'inventaire des acquisitions de base minimales attendues (ce qu'on appelle, en anglais, *core curriculum*) ; des méthodes de gestion de l'action de formation et d'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même ».

Quelle que soit la forme du curriculum, son élaboration prend en compte plusieurs

variables et passe par plusieurs étapes comme l'indique ce schéma :

INTENTIONS (curriculum prévu)	<i>Idéal</i>	Vision (principe fondamental ou philosophie générale qui sous-tend un curriculum)
	<i>Objectifs formels/officiels</i>	Intentions, telles que définies dans les documents et/ou matériels curriculaires
MISE EN ŒUVRE (curriculum appliqué)	<i>Perception</i>	Interprétation du curriculum par les utilisateurs (essentiellement les enseignants)
	<i>Exécution</i>	Enseignement et apprentissage dans la pratique (« curriculum en action »)
RESULTATS (curriculum réalisé)	<i>Expérience</i>	Expériences d'apprentissage telles que perçues par les élèves
	<i>Compétences</i>	Acquis de l'apprentissage

Tableau 31 « Typologie des représentations curriculaires » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 : 6)⁵¹³

En résumé, un curriculum serait le fruit de décisions collégiales mais aussi d'historicités et de représentations sur la formation des différents acteurs impliqués. De ce point de vue, il est un construit socialement et historiquement situé (AUDIGIER & TUTIAUX-GUILLON, 2008 : 20). Il n'est pas conçu séparément de la culture éducative⁵¹⁴ ni de l'histoire de sa construction. C'est l'idée que soutient ici Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2007 [2003]: 25) dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues en milieu éducatif :

« Les raisons de [la] présence [des langues dites étrangères] dans les programmes de formation sont désormais souvent d'ordre économique et pratique, alors que ces enseignements de langues, en particulier ceux des langues classiques (latin, grec...) ont longtemps été considérés comme un moyen de 'formation de l'esprit', d'accès aux littératures correspondantes et à la culture générale, avec le prestige qui leur est attaché ».

Cela expliquerait que les différences subsistent lorsque l'on souhaite comparer les systèmes éducatifs et qu'il y ait des difficultés lorsque l'on tente d'introduire de

⁵¹³ Cette synthèse du curriculum me semble assez pertinente. Les auteurs entendent par « curriculum envisagé », celui qui est défini dans les documents officiels, politiques ; le « curriculum mis en œuvre » celui qui prend en compte les pratiques, réalités de la situation éducative ; et le « curriculum réalisé » celui qui est relevant des « expériences et acquis des apprenants » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 :15). Cela fait bien sûr écho à ce que d'aucuns appellent curriculum explicite/implicite ou caché ainsi que le curriculum formel ou encore réel (FORQUIN, 2005 [1994] : 235 ; PERRENOUD, 1993 ; LEGENDRE, 2008, dans ETTAYABI & al.).

⁵¹⁴ Selon Jean-Claude Beacco et al., les « cultures éducatives » renvoie aux dispositions et dispositifs éducatifs ancrés dans les traditions d'apprentissage et orientant les habitus des acteurs de l'enseignement-apprentissage, dans leur évolution (BEACCO & al. 2005). Lucile Cadet précise : « la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (CADET, 2006 :46).

nouveaux enseignements qui relèveraient d'autres traditions académiques ou conceptions éducatives, par exemple. De ce point de vue, il s'avère donc nécessaire de nous pencher sur la composition du curriculum universitaire en Ukraine.

- *Spécificités curriculaires pour la formation en langues dans les universités ukrainiennes*

Le plan d'études de la faculté de philologie en langues étrangères des deux établissements s'articule généralement autour de trois-quatre parties ou « blocs » (d'après l'appellation ukrainienne) et auquel(le)s sont associés à plusieurs enseignements (KREMEN, 2004 ; ZINKOVSKYI, 2008 : 537)⁵¹⁵.

Parties	Contenu
Disciplines obligatoires et fondamentales [нормативні дисципліни]	- Formation aux sciences économiques et sociales [Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки] : histoire de l'Ukraine, économie, éthique et esthétique, théologie et philosophie, politologie, droit, sociologie, culturologie, psychologie, logique, action préventive de secours, sport - Formation à la recherche [Цикл природничо-наукової підготовки] : histoire de la littérature étrangère, L1, L2, ukrainien, lexicologie, stylistique, traduction, linguistique, grammaire, latin
Disciplines de spécialité [профільні дисципліни]	« Méthodologie d'enseignement des langues étrangères » ⁵¹⁶ , histoire de la pédagogie, phonétique théorique, grammaire théorique, pratiques de traduction (synchronisée...)
Disciplines à objectif professionnel [дисципліни професійна підготовка]	Méthodologie de recherche, de stage...
Disciplines facultatives [вибіркові дисципліни]	Troisième langue, pratique artistique, etc.

Tableau 32 Plan d'études général pour la formation de « Philologie des langues étrangères »

Ces enseignements dépendent d'un certain volume horaire et sont répartis en:

- « cours théoriques » [Лекції], l'équivalent des cours magistraux,
- « cours pratiques » [Практика], l'équivalent de travaux dirigés ou pratiques en sous- groupe,

⁵¹⁵ Il peut y avoir des variations dans les intitulés de ces « blocs » et la répartition de certains enseignements d'une université à l'autre, nous présentons ici une synthèse générale du plan d'étude pour la faculté de philologie de langues étrangères.

⁵¹⁶ En Ukraine, la didactique ne se distingue pas de la pédagogie en tant que disciplines (SHPARGALYUK, 2011 : 77).

- « travail individuel» [*Індивідуальна робота*] est consacré aux exposés oraux sur une thématique donnée,
- « travail de recherches » [*Самостійна робота*] correspond à un entretien (appelé aussi « consultation », *консультація*) avec les étudiants devant présenter leurs avancées sur leurs dossiers, mémoires etc. à un enseignant gradé (qui soit « Dosent » ou « *Kandidat Naouk* ») qui a pour mission de les orienter et les aider dans leur démarche.

Les étudiants dans les universités sont dispensés d'environ 30 heures de cours par semaine pour les trois premières années de la formation initiale. En 4ème année, les cours sont répartis de la façon suivante : 24 heures pour les masters professionnels, et 18 heures pour les masters recherches (KREMEN, 2004 : 243). La totalité du temps de cours à ces niveaux comprend au moins 10% du temps pour les travaux en groupe entier (en amphithéâtre) et 10% du temps pour le travail personnel (exposés, consultations, etc.) (*op.cit.* :309). Les cours pratiques, en groupe, occupent une place importante dans le cursus. La répartition des heures pour chaque discipline est donnée par la commission pédagogique [*методична комісія*] qui les distribue à chaque faculté qui, elle-même, en informe les départements. Les responsables des facultés décident conjointement, avec les enseignants, de l'aménagement et du contenu de formation, selon les critères du « plan de travail » [*« робочий план »*] émis par le MESJS (ZINKOVSKYI, 2008 : 537). Le MESJS valide la version finale du plan d'études proposé par l'établissement. C'est aussi de cette manière qu'ont été acceptées les modifications récentes des programmes de français dans les universités de l'enquête. Les programmes⁵¹⁷ que j'ai pu obtenir auprès de filières de français de deux universités (Annexe 8.3)⁵¹⁸ résultent effectivement d'un consensus entre l'Ambassade de France, les autorités éducatives ukrainiennes et de la concertation, des contacts entre les universitaires ukrainiens et français.

⁵¹⁷ Précisons que ce sont des documents internes aux filières de français. Tous les modules proposés n'apparaissent pas de façon détaillée sur le curriculum général de la formation (plan d'étude). L'enseignement de la spécialité (ici le français L1) est indiqué sous l'intitulé « pratique de la langue».

⁵¹⁸ Il faut noter que ces documents internes aux départements sont datés de 2010, à ce jour, d'autres modifications ont été apportées.

Le français⁵¹⁹ est proposé en L2 et L3 pour l'université n°1 où l'anglais est imposé à tous les étudiants dès leur entrée en première année. L'enseignement du français n'est possible qu'en deuxième année. Ce qui n'est pas le cas pour l'établissement n°2.

Année d'étude	I	II	III	IV	V
L2		4	4	3	3
L3			2	2	2

Tableau 33 Nombre d'heures de français par semaine dans l'établissement n°1

L'université n°2 a toujours proposé le français en L2. Depuis 2007, le français est enseigné en L1 et ce, dès la première année. Les étudiants ayant choisi le français comme spécialité (L1) suivent un certain nombre d'heures qui est plus élevé les deux premières années.

Année d'étude	I	II	III	IV	V
L1	10	14	8	8	10
L2	4	6	10	10	10

Tableau 34 Nombre d'heures de français par semaine dans l'établissement n°2⁵²⁰

Le volume horaire de l'université n°2 a été modifié entre 2010 et 2012: le nombre d'heures a ainsi diminué pour le français L1, en revanche il a augmenté en français L2, probablement en raison de la demande accrue du nombre d'étudiants.

Volume d'heures tous niveaux (U2)	2010	2012
	Sur 4 ans (niveau <i>Bakalavr</i>)	
L1	1058h	1002h
L2	596h	718h
	Pour la 5^{ème} année (niveau <i>Specialist</i>)	
L1	162 h	152h
L2	140h	174h

Tableau 35 Volume horaire de français dans l'établissement n°2

Ces relevés quantitatifs indiquent une fois de plus que le français progresse dans ces universités, en tant que L2. Cette tendance se confirme à l'échelle nationale (chapitre 4). Si l'enseignement du français L2 continue à se développer, on peut se demander quel sera l'avenir réservé au français L1 (tant dans les écoles que dans les universités) et quels dispositifs ou stratégies sont/seront mis en place pour favoriser l'enseignement-apprentissage du français L2.

⁵¹⁹ Dans les deux établissements, le français est aussi enseigné dans d'autres départements de ces universités (c'est-à-dire non spécialisés en langues et littérature) où il occupe seulement 1h par semaine de la formation.

⁵²⁰ Nombre comprenant les cours théoriques et pratiques.

1.2.3. Le français comme deuxième choix

À l'instar de bien d'autres pays ayant fait le même choix, l'anglais est devenu la première langue de l'enseignement-apprentissage en Ukraine. C'est depuis les années 90 que son apprentissage à l'école puis à l'université s'est généralisé de façon exponentielle jusqu'à devenir une langue obligatoire dans certains établissements d'enseignement supérieur, comme nous venons de le voir (université n°1). Claude Truchot (2002 : 8) rappelle comment l'anglais a rapidement progressé dans les systèmes éducatifs de cette région de l'Europe.

« En Europe de l'Est, l'enseignement du russe est devenu obligatoire après la seconde guerre mondiale et l'est resté jusqu'à la fin des années 1980. À la fin de la période stalinienne, l'anglais a été réintroduit à côté de l'allemand [...] et du français, [...]. Au cours des années 1990, dans cette partie de l'Europe l'obligation d'enseignement du russe a été abandonnée, et les langues ont été mises en concurrence. Cette concurrence a très largement profité à l'anglais dont l'enseignement a connu un bond en avant [...]. L'anglais est devenu presque partout la première langue vivante enseignée, et les proportions d'élèves qui l'apprennent rejoignent rapidement celles que l'on observe dans l'Union européenne ».

De plus, dans les années 80-90, un vent libéral soufflait alors dans plusieurs pays d'URSS, d'où l'engouement démesuré pour l'apprentissage des langues-cultures européennes, qui était connoté à des valeurs positives (modernité, la liberté, etc.). Apprendre une langue européenne représentait un îlot d'espérance et de liberté pour les ressortissants de ces pays déchus par le communisme. L'anglais, après avoir longtemps été stigmatisé comme langue du capitalisme, donc de l'ennemi de l'URSS (ce qui a pu profiter au français et à l'allemand), est devenu fortement encouragé. À l'Indépendance, en 1991, l'anglais figurait donc comme la langue privilégiée en Ukraine pour pouvoir communiquer avec l'étranger. C'était effectivement un moyen qui permettait de désenclaver l'ex-bloc des républiques soviétiques.

Avec le changement de statut de l'Ukraine, désormais devenue souveraine et indépendante et avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur, l'anglais a constitué « un argument de vente, un produit d'appel » pour les universités (TRUCHOT, 2002 :10). Face à la montée de la côte de popularité de l'anglais, la plupart des départements et filières de français ont commencé à souffrir d'un déficit d'étudiants après les années 90. Le développement fulgurant de l'anglais en Ukraine comme ailleurs dans le monde s'est fait au détriment des autres langues-cultures, comme le signale ici Daniel Coste (dans CASTELLOTTI 2001:195) :

« Langue étrangère par excellence, l'anglais devient le parangon, l'étalon des langues étrangères, celle à l'aune de laquelle s'apprécie et se meurent les autres, celle qui se présente comme référence quasi obligée et se manifeste comme presque toujours disponible, y compris dans les situations d'apprentissage et d'usage où elle n'a apparemment que faire ».

En effet, dans les universités ukrainiennes où a été menée l'enquête, l'anglais a conquis presque le monopole de la langue première, contrairement au français L1. En revanche, on ne peut pas parler de déclin du français dans les établissements d'enseignement supérieur mais plutôt d'un déclassement, dans la mesure où le français a, certes, perdu sa place de L1 mais, il a gagné du terrain en L2 et est entré en concurrence avec l'allemand.

Quelle que soit sa position dans le curriculum de formation en langues, l'enseignement du français à l'Université est assuré par les départements de « philologie française »⁵²¹ ou les départements de langues (étrangères, romanes, romano-germaniques, etc. les appellations sont multiples et peuvent varier selon les universités). Aussi, depuis la mise en circulation du CECR au début des années 2000 (traduit en 2003 en ukrainien), les enseignants de français des universités ukrainiennes ont été tenus au courant des approches communicatives « en vogue » en didactique du français. Si la recherche en didactique du français a été prolifique en France, compte tenu des nombreux travaux publiés sur ces approches et des outils développés pour la diffusion du français en Europe (référentiels, manuels, labélisation, etc.), il semblerait, néanmoins, que l'appropriation par les enseignants de français en Ukraine de ces ressources didactiques et pédagogiques demeure relative. Des initiatives d'ordre « communic-actionnelles »⁵²² ont sans doute été mises en place par certains enseignants dans les universités (j'y reviendrai plus bas) mais ont peu fait l'objet d'une analyse approfondie. Les approches méthodes d'enseignement restent d'après mes observations assez traditionnelles.

Le projet de rénovation de l'enseignement et des programmes de français a justement été conçu pour renforcer, encourager (et encadrer ?) ces tentatives d'ordre

⁵²¹ Le terme philologie laisse sous-entendre un fort ancrage linguistique et littéraire de l'enseignement-apprentissage des langues à l'Université (ZUMTHOR, n.d.).

⁵²² Néologisme créé par Claire Bourguignon pour rendre compte d'une approche mêlant l'approche communicative et la perspective actionnelle. Ce décroisement concorde avec les principes défendus par le CECR. Ce terme apparaît donc plus approprié (BOURGUIGNON, 2006 :4). Je développe ce point au chapitre 6-2.2.3.

communicatives et actionnelles. Insufflée et formulée par l'ACPF, la rénovation a pour objectif de redynamiser l'enseignement-apprentissage du français à l'Université en Ukraine. La section suivante décrit les différentes étapes de la mise en place de ce programme de rénovation et met en avant les questionnements qui découlent de ce projet.

2. La rénovation des programmes et des pratiques d'enseignement : un nouveau défi pour les départements et filières de français

Dans la plupart des États et des pays de la Francophonie, nous assistons actuellement à de grands changements dans l'enseignement supérieur. A ce sujet, Pierre Martinez (2011-a : 276) écrit : « le développement de programmes et projets linguistiques et culturels planifiés, structurés, efficaces, est devenu le passage obligé de la question éducative dans le monde ». La « rénovation » des départements et filières de français en Ukraine doit donc se comprendre comme une démarche visant à l'adéquation entre l'offre et la demande en matière de formation en français. Comme il a été précisé plus haut, la « rénovation des cursus de français » est une expression que je reprendrai entre guillemets car elle a été créée par l'ACPF de l'Ambassade de France en Ukraine (voir annexe [E.Ind₁. Al.H.V₃]). Selon lui, l'objectif de ce projet consisterait à (re)définir une nouvelle orientation des actions d'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur les principes du CECR:

«Il s'agit développer et de mettre en pratique les méthodes modernes du français langue étrangère (FLE, FLSco et FOS), notamment l'approche actionnelle, dans un cursus rénové et sur la base du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)[...] »⁵²³

Avant d'aborder les actions menées au sein des universités de l'enquête, il faut rappeler que la « rénovation des cursus de français» n'est pas un phénomène inhérent au contexte ukrainien, mais est pleinement intégré à un mouvement francophone.

⁵²³ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: <<http://www.ambafrance-ua.org/Le-francais-dans-l-enseignement>>, consulté le 28 mai 2010.

2.1. Le phénomène de rénovation dans l'enseignement-apprentissage du français

En écho au chapitre 1-1.3, où j'avais apporté des précisions terminologiques, il s'agit dans cette sous-section de se concentrer sur les modalités d'apparition du phénomène de rénovation qui a lieu au sein de l'espace francophone et des implications prévisibles. Cela nous mènera à un premier questionnement sur la conduite de la rénovation de la formation de français en Ukraine dans le cadre de la diffusion du français.

2.1.1. Rénover l'enseignement-apprentissage du français à l'Université: une nouvelle tendance ?

Dans le champ de l'enseignement-apprentissage du français, la rénovation est une opération commune à de nombreux contextes éducatifs de l'espace francophone. La rénovation des curricula ces dix dernières années est en partie endossée et encouragée par l'AUF dont la mission porte sur le renforcement de la formation des futurs professeurs dans les universités du Sud faisant appel aux enseignants sur place (CERQUIGLINI, 2009: 6).

En Europe centrale et orientale, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) souligne qu'en 2000 le Fond Mondial pour l'Enseignement du Français (FMEF) a apporté une contribution à la rénovation des curricula de FLE et des instruments pédagogiques dans 25 pays associés (Ukraine comprise), lesquels sont coordonnés par la Commission de l'Europe Centrale et Orientale (CECO)⁵²⁴. Le choix de rénover dans ces pays n'est sans doute pas neutre, et s'inclut dans une stratégie d'ouverture à la Francophonie (chapitre 5). On peut en déduire que la rénovation des curricula de français est bien un mouvement francophone à des fins de diffusion de la langue-culture française ou francophone dans le milieu de l'enseignement supérieur. Cette tendance concorde dans le même temps avec les objectifs des politiques linguistiques européennes et politiques universitaires

⁵²⁴ D'après les informations éparpillées recueillies auprès de ces deux sites : CECO <<http://ceco.fipf.org/accueil>> et FMEF <<http://fipf.org/federation/fmef>>, consultés le 13 février 2013. Ces deux organismes étant dépendant de la FIPF. Voir aussi l'article de HALOCI Andromaqi, 2011, « La rénovation des curriculums des langues en relation avec le CECR dans le système scolaire albanais », dans *Synergies Europe* n°6, pp.205-209.

européennes. La rénovation aurait d'abord été initiée par des instances décisionnelles européennes à l'attention de ces pays, avant d'exercer une influence sur les politiques nationales en matière de langues et d'éducation dans les pays d'Europe centrale et orientale⁵²⁵. La rénovation se déroulerait sur deux niveaux : macro (concernant le fonctionnement des institutions et les modifications des politiques linguistiques éducatives) et micro (affectant les pratiques, représentations des enseignants, etc.).

Le mouvement de rénovation qui a été lancé dans les universités en Ukraine conduit ainsi à ajuster les programmes et l'enseignement du français. Cette modernisation, n'est pas qu'un simple changement d'étiquette des intitulés des cours mais un changement mené en profondeur, s'attachant principalement aux modalités de coopérations des acteurs, aux pratiques et aux dispositifs institutionnels. Philippe Perrenoud (1991: 1) l'avait déjà constaté à ce sujet :

« [La rénovation] C'est un changement de curriculum au sens fort du terme [...] En amont, on met l'accent sur d'autres objectifs de savoir et de savoirs- faire. En aval, on insiste sur d'autres démarches didactiques, qui exigeront d'autres moyens d'enseignement et d'une autre évaluation, d'autres pratiques, voire une autre fonctionnement du groupe classe ».

2.1.2. Enjeux et implications de la rénovation

La rénovation serait symptomatique d'une inadaptation du système éducatif aux besoins sociétaux et à l'environnement culturel et social auquel il se réfère. Elle suggère aussi une volonté de modernisation en vue d'une amélioration. En d'autres termes, de manière globale, il y a rénovation dès lors que des dysfonctionnements sont constatés.

Dans le contexte étudié, le facteur de la mondialisation est bien sûr à prendre en compte. À l'aune de l'intense compétitivité entre les langues et de l'anglomanie ambiante (KLINKENBERG, 2001-b : 79) qui affectent particulièrement le monde universitaire, la rénovation des programmes de français se révèle être une stratégie fiable assurant au français (en tant que discipline) une visibilité sur le marché linguistique. C'est du moins l'intention que sous-tend ce projet de « rénovation des cursus de français » en Ukraine.

⁵²⁵ La rénovation se perçoit aussi dans le mouvement du processus de Bologne (chapitre 4).

Au niveau micro, la rénovation des programmes et de l'enseignement du français en Ukraine, a amené les enseignants de français à se positionner par rapport au renouvellement des contenus de leurs programmes de français et à leurs pratiques d'enseignement, qui « [...] constituent si elles demeurent en grande partie empiriques, la colonne vertébrale de tout enseignement / apprentissage rationalisé et efficace » (BESSE, 1992 : 13). Or, on ne peut ignorer les pressions extérieures politiques et institutionnelles incitant les départements et filières de langues à rénover leurs formations. On ne peut pas non plus nier les résistances internes de la part des enseignants, par exemple, auquel se heurtent les départements et filières dans l'instauration d'une telle démarche (PERRENOUD, 1991 :2). Il sera intéressant d'interroger à ce sujet les représentations des acteurs concernés par la rénovation (chapitre 6-3 et 4).

La modernisation ou la rénovation implique donc une articulation complexe de l'ensemble des éléments constitutifs de l'enseignement-apprentissage du français, en partant du manuel aux politiques linguistiques éducatives. Pour comprendre ce qui se joue au sein de ce projet de rénovation, envisageons les modalités d'actions de ce projet mis en œuvre par départements et filières de français.

2.2. Descriptif du projet de rénovation des départements et filières de français en Ukraine

L'objectif prioritaire de la « rénovation des cursus de français » est de (re)dynamiser les activités des départements/filières de français et (re)donner du sens à enseigner et apprendre le français dans les établissements d'enseignement supérieur en Ukraine. Ce projet vise essentiellement à renouveler la génération d'enseignants de français.

La démarche n'a pas seulement consisté à ajouter des modules orientés vers l'approche communicative, elle a aussi permis d'entamer un travail de fond qui touche les pratiques et les représentations de l'enseignement-apprentissage, ainsi que l'identité professionnelle des enseignants et, au-delà, de soulever des questions concernant l'organisation curriculaire générale au sein des universités (chapitre 6-3). Les grandes réalisations conduites par les départements et filières de français sont décrites dans les paragraphes suivants.

2.2.1. Première étape : la création d'une filière-pilote

Tout à commencer à l'université n°2 où quelques enseignantes de français ont sollicité l'ACPF afin d'ouvrir une filière de français. Un séminaire s'est tenu dans cette université en 2005 pour mener une réflexion conjointe avec les enseignants, l'ACPF et des universitaires français. La formulation des objectifs de cette filière a donc émané de la volonté de l'équipe pédagogique alors en place⁵²⁶. En 2007, une « Unité d'étude et de formation en langue française »⁵²⁷ a été inaugurée à l'université n°2, dont on m'avait déjà parlé lors de mon séjour de recherche en 2008. L'ACPF alors en poste m'avait ainsi relaté la mise en place de cette nouvelle filière :

8. Ac2: A XXX, on a mis en place un enseignement du français et de formation. C'est comme ça que ça s'appelle. On travaille sur plusieurs. Cet enseignement est destiné à quels étudiants ? Quel est le métier auquel les profs forment leurs étudiants ?... Cela suppose donc de préparer de nouveaux diplômes. Dès la première année, les étudiants doivent être au courant vers quel master ils peuvent s'orienter et vers quelle profession...

9. C : D'accord. C'est la seule université qui propose ce type d'enseignement ?

10. Ac2: Oui.

[Le téléphone sonne.]

11. C : Pourquoi à XXX et pourquoi pas ailleurs ?

12. Ac2: C'est les profs qui ont voulu le faire. Là-bas ils ont une équipe pédagogique très dynamique. Prêts à innover. Ils m'ont appelé et c'est comme ça que j'ai décidé de les aider...

[...]

27. Ac2: Dans la chaire des langues étrangères on a créé une filière français. C'était sur la demande des profs... Avant le français était enseigné comme seconde langue. On travaille donc sur les contenus des cours en prenant comme modèle les cours de FLE qui existent en France. C'est-à-dire on enseigne l'analyse du discours, la méthodologie, l'utilisation des ressources, etc.

28. C : Et il y a beaucoup d'étudiants d'inscrits ?

29. Ac2: Les 1^{ères}, 2^{ème} et 3^{ème} années il y a 18 étudiants en tout. Pour le prochain recrutement il y aurait apparemment 15 étudiants en plus. C'est pas mal. Mais c'est que le début. A la fin de ce cursus, les étudiants deviennent des spécialistes de l'enseignement du français et pas traducteur, interprète tout à la fois, comme ils peuvent l'être dans les autres universités.

30 : C : Depuis quand cette faculté a été ouverte ?

31. Ac2: La filière français a été inaugurée en 2007. Mais la réflexion a débuté en 2005.

(VILPOUX, 2008)

L'ACPF s'était donc proposé de coordonner cette filière-pilote en commençant par attribuer une aide matérielle à l'installation. L'équipement d'une salle de français a réalisé grâce aux dons de l'Ambassade de France en Ukraine.

⁵²⁶ En 2010, au moment de l'enquête, la plupart des enseignantes à l'initiative de la démarche avaient quitté l'université.

⁵²⁷ Telle est l'appellation assignée par l'ACPF à la filière de français, abandonnant ainsi le nom habituel de « philologie française ». Ce simple changement de dénomination reflète ainsi une volonté de s'inscrire dans un autre paradigme d'enseignement-apprentissage et de réviser les objectifs de la formation (*cf. infra*).



Figure 55 Salle de français de l'établissement n°2 (Photo C. Vilpoux, 2010)

La rénovation à l'université n°2 s'est accomplie dans un premier temps par l'investissement dans une salle de cours afin créer des conditions de travail favorables à l'enseignement-apprentissage « moderne » du français. Cette salle diffère d'un lieu de cours ordinaire de l'établissement où le bureau et/ou le pupitre de l'enseignant est souvent placé devant une rangée de tables et de chaises, marquant un écart entre la place de l'enseignant et les étudiants. Au plan pédagogique, l'aménagement d'un tel l'espace peut avoir un impact non négligeable, optimisant ainsi la circulation de la communication et créant une certaine proximité entre l'enseignant et les étudiants. Ces derniers d'ailleurs apprécient l'utilisation de cette nouvelle salle de français. Quotidiennement occupée pour la conduite des cours, elle fait aussi office de centre de français au sein de l'université dans la mesure où elle accueille des concours de français, des conférences et séminaires, etc. À tout moment les étudiants peuvent venir consulter Internet ou les ouvrages mis à disposition, de la même manière qu'une médiathèque. Ceci est à souligner car les étudiants ont rarement l'occasion d'avoir accès à autant de ressources dans un domaine spécialisé.

[E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]

111. (I.Ind₃.Et.F): mm c'est peu! et mm par rapport à la salle. on est bien chargé. y a la télé. mm y a l'Internet la bibliothèque la médiathèque. y a beaucoup de choses la salle est bien chargée. il y a les nouvelles méthodes. voilà. ça va avec le français [...]

[E.C₇.Et. V₂; U₂]

172. (I₂.Et.F): **ce qui me plaît ici c'est la grande variété de ressources.** je n'ai jamais eu ça à l'école. on peut emprunter. prendre des livres chez soi. les utiliser. l'activité de l'étudiant est plus individuelle. maintenant c'est plus comme ça en Ukraine. c'est la politique qui veut ça. donc on peut emprunter. **l'étudiant peut**

emprunter même une semaine s'il doit travailler. à l'école c'était pas comme ça. la professeure ne nous disait pas de travailler comme ça. là tu prends et tu travailles avec. [...]

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

79. (I₂.Et.H): (*rires*) on ne voit pas trop ce qui nous plaît car on est habitué à ce système. **on a notre propre salle. tout ce dont on a besoin est là. les manuels.** donc il ne faut pas perdre du temps à chercher des supports. même pendant le cours tu te lèves et prends le manuel dont tu as besoin. **ce qui n'est pas le cas dans d'autres disciplines pour lesquels on doit aller aux bibliothèques. et même dans les bibliothèques tu trouveras pas ce dont tu as besoin. [...]**

144. (I₂.Et.H): [en première année] on venait travailler ici souvent avant. mais maintenant aussi on vient s'il y a besoin. [...] on a un avantage qu'on a tous les livres de méthodologie ici. et si on prend l'école. elle suit les livres proposés par le Ministère de l'Éducation. il y a un petit nombre de professeurs qui cherchent de l'information en plus sur Internet ou acheter des livres. nous. on a la possibilité de venir ici. [...] **en plus tout cela s'utilise en Europe. c'est un très grand avantage. il y a peu d'universités que ont cette base. sauf peut-être les Alliances françaises.** mais dans les universités... très peu je pense...

Ce que dit cet étudiant est intéressant dans la mesure où il associe la modernisation de cette salle de cours à un mode d'apprentissage et d'enseignement « à l'européenne », et donc, pour lui, cela est forcément positif.

En plus de la quantité d'ouvrages importés de France, d'Europe et/ou recommandés le Ministère, le fait que le nombre d'étudiants en français ne soit pas massif, favorise les conditions d'enseignement-apprentissage. De cette façon, l'enseignant est amené à travailler avec des petits groupes et à procéder à un enseignement plutôt différencié et (inter)actif. Ces étudiants le reconnaissent :

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

131. (I₂.Et.H): [...] et un grand avantage c'est d'après moi. le nombre d'étudiants dans le groupe. parce que on est pas si nombreux et pendant le cours. le professeur a du temps pour accorder l'attention à chacun. si on prend les autres universités. un groupe peut avoir vingt étudiants ou même plus. toi t'as eu combien de personnes ?

132. (I₃.Et.F): douze.

133. (I₂.Et.H): et nous. seulement six. et pendant les deux premières années on était que quatre. et donc X₁ a pu accordé le maximum d'attention à chacun. parce qu'on n'est pas beaucoup. et pour moi c'est un très grand avantage.

134. (I₁.Et.F): c'est presque comme un travail individuel.

135. (I₂.Et.H): c'est presque la même chose que les cours particuliers. donc la professeure ne fait pas un cours magistral pour tout le monde mais travaille de manière individuelle pendant le cours.

136. (I₁.Et.F): pourquoi ? pour tout le monde mais si les problèmes individuels apparaissent.

137. (I₂.Et.H): si quelqu'un a un problème avec la prononciation ou avec la grammaire. elle arrive à lui prêter une attention particulière pendant le cours et tout cela dans le contexte du sujet sur lequel on travaille. donc le nombre d'étudiants donne un très grand avantage. on travaille de manière active pendant le cours.

[...]

140. (I₁.Et.F): on peut venir ici et travailler avec des livres avec les ordinateurs.

[...]

143. (I₁.Et.F): en première et deuxième années nous venions plus souvent. ou encore pour photocopier les livres. ou bien recopier dans nos cahiers. surtout le

lexique. en troisième année je peux me rappeler qu'effectivement j'ai eu tel ou tel mot en première année il est dans mon cahier.

144. (I₂.Et.H): on venait travailler ici souvent avant. mais maintenant aussi on vient s'il y a besoin. quand on aura le stage à l'école. on va passer toutes les journées ici. et on a un avantage qu'on a tous les livres de méthodologie ici. et si on prend l'école. elle suit les livres proposés par le Ministère de l'Éducation. il y a un petit nombre de professeurs qui cherchent de l'information en plus sur Internet ou acheter des livres. nous. on a la possibilité de venir ici. choisir la méthodologie d'après le niveau de classe. plus faible ou plus fort. évoluer leurs connaissances linguistiques. et puis venir ici. il y a des méthodologies de niveaux différents qu'on choisit en fonction d'âge et pour que ce soit intéressant. donc on a accès à cela. on n'a pas besoin de passer des heures sur Internet ou aller dans la bibliothèque. tout est ici. en plus tous cela s'utilisent en Europe. c'est un très grand avantage. il y a peu d'universités que ont cette base. sauf peut-être les Alliances françaises. mais dans les universités... très peu je pense.

Plusieurs instituts culturels et les ambassades d'autres pays mènent une politique de diffusion linguistique et culturelle similaire (*Le Fond Russe [Русский Фонд]*, *Goethe Institute*, *British Council*). Ils ont d'ailleurs procédé de la même manière dans cet établissement (par l'apport de manuels, la restauration de salles, etc.). Cette tendance à la rénovation/modernisation n'affecte donc pas uniquement le français, mais concerne plus globalement les autres langues étrangères enseignées (allemand, russe, anglais...) et s'étend, d'après mes observations, à d'autres établissements. Cet investissement relève bien entendu d'une stratégie politico-éducative et linguistique visant à redorer l'image des langues étrangères et attirer les étudiants vers l'apprentissage de ces langues.

Toutefois, cette démarche rénovation ne peut se contenter d'être superficielle. Pour que la rénovation soit effective, il faut que les enseignants et étudiants s'engagent dans ce mouvement en rénovant leurs pratiques. À l'université n°2, cela a été partiellement réalisé. En effet, tous les enseignants n'ont pas voulu « jouer le jeu » de la rénovation. Cette enseignante, par exemple, voit en ce projet de rénovation de la formation du français plus d'inconvénients que d'utilités :

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

145. (E): et en deux mille cinq. comment vous avez accueilli la nouvelle filière de français? comment/ puisque c'est un projet qui était co-dirigé avec l'ambassade?

146. (I.Ind₈.P.F): oui c'est très difficile parce que premièrement. il n'y a pas de MANuels de français. et. nous avons pris. MOI. moi-même. j'ai pris Popova Kazakova. ce sont les manuels que prennent les professeurs de V₂. et... V₃. vous vous savez? pour ce moment. je vois. je n'ai pas la possibilité de prendre les autres manuels.

147. (E): les manuels qu'il y a dans la salle de français?

148. (I.Ind₈.P.F): oui mais (*rires*) c'est aussi un moment intéressant!... vous avez pris ces manuels dans vos mains qui sont là-bas? ils n'ont jamais été ouverts! ils sont tout neufs! soyez franche! beaucoup les utilisent? ce n'est pas comme chez nous. bon c'est encore entre nous.

149. (E): vous voulez que j'enregistre ? (*montrant l'enregistreur*)

150. (I.Ind₈.P.F): non. (*confidences*) [...]

[...]

197. (I.Ind₈.P.F): [...] *c'est bien qu'il y a eu une salle. et ces livres dont parlez. ils restent sur les étagères! (rires) je ne vais pas là-bas. c'est un fait. j'ai mes raisons. mais je peux dire qu'il y a des livres qui ont été lu. d'autres non. il y en a seulement quelques uns. ils ne les utilisent pas! Ils ne les utilisent pas parce qu'il ne faut pas!...*

198. (E): non!

199. (I.Ind₈.P.F): *mais oui! peut-être que vous avez le droit! bien sûr! encore une fois un groupe de dix-sept personnes. où y a-t-il dix-sept livres? il n'y en a pas dix-sept. Ils font des photocopies. vous savez combien coûte une photocopie?*

200. (E): non!

201. (I.Ind₈.P.F): *cinquante kopeks. vous comprenez ils leur imposent de faire des photocopies. c'est pas possible. c'est très cher!*

202. (E): mais pour vous. vous pouvez juste prendre les idées de ces livres?!

203. (I.Ind₈.P.F): *mais non. on en prend. puis après on fait pleins de photocopies? non! je prends les idées. oui. bien sûr! tout le temps! ce n'est pas seulement par les livres. bien sûr je les rejoins. [...]*

Pour l'ACPF ayant investi dans ce projet, la rénovation de cette filière a été concluant : des échanges se sont intensifiés, de nouveaux modules ont été insérés dans le programme de français, etc.

33. Ac2: On a constaté un changement dans les relations étudiants – professeurs. Les profs considèrent maintenant leurs étudiants comme leurs futurs collègues. Ils sont au même niveau. Paris III et Jean-Claude Beacco⁵²⁸, qui est venu dernièrement à Kiev, sont consultants à XXX. [...]

36. Ac2: Dans la chaire des langues étrangères, on a créé une filière français. C'était sur la demande des profs... Avant le français était enseigné comme 2^{de} langue. On travaille donc sur les contenus des cours en prenant comme modèle les cours de FLE qui existent en France. C'est-à-dire, on enseigne l'analyse du discours, la méthodologie, l'utilisation des ressources, etc.

37. C : Et il y a beaucoup d'étudiants qui se sont inscrits depuis son ouverture ?

38. Ac2: Les 1^{ères}, 2^{ème} et 3^{ème} années... Il y a 18 étudiants en tout. Pour le prochain recrutement il y aurait apparemment 15 étudiants en plus. C'est ce qu'on m'a dit. C'est pas mal. Mais c'est que le début. A la fin du cursus, les étudiants deviennent des spécialistes de l'enseignement du français et pas des traducteurs, des interprètes ou tout à la fois, comme ils ont l'habitude de faire quand ils sortent des autres universités... (VILPOUX, 2008).

Par la suite, l'ACPF se serait tenu à distance afin d'éviter, semble-t-il, que son investissement n'aboutisse en quelque sorte à une ingérence auprès de cette filière.

33. Ac2: Mais on a constaté que l'Ambassade gérait trop... La filière doit faire ses premiers pas d'elle-même. Qu'elle soit plus autonome... (VILPOUX, 2008)

Le propos de l'ACPF est ici significatif car il met en exergue la difficulté à « doser » son implication sur le terrain en tant que représentant de l'Ambassade de France. Au fil de ce projet de rénovation qui s'est précisé, nous verrons que l'implication de l'ACPF est devenue sensiblement problématique et nous a conduit à nous poser la

⁵²⁸ Mariella Causa et Jean-Claude Beacco ont soutenu le développement et la mise en place de cette nouvelle filière.

question de la finalité de la diffusion du français à l'étranger (*cf.infra*).

Aussitôt la création de cette filière, un réseau d'enseignants de français en Ukraine a été développée.

2.2.2. Deuxième étape : la mise en réseau des départements et filières de français

En 2009, les travaux initiés pour la rénovation des cursus de français ont alors été poursuivis avec l'arrivée d'un nouvel ACPF. Celui-ci avait notamment l'ambition d'étendre ce projet à un grand nombre d'universités de toute l'Ukraine en insistant sur la formation des enseignants. D'après ses sources, près d'une trentaine de départements et filières formeraient des enseignants de français en Ukraine (voir Annexe 2.4 [E.Ind₁. Al.H.V₃ – réplique 10]).

Suite à un séminaire organisé par l'Ambassade en mai 2010, s'est créé un réseau des Départements de Formation Initiale des Professeurs de Français (DFIPF) regroupant une quinzaine d'universités. Ce réseau a pu se constituer grâce à l'implication d'enseignants volontaires, sensibilisés par ce projet de rénovation. Le réseau des DFIPF est donc sollicité à développer une réflexion didactique sur les pratiques d'enseignement du français lors des séminaires annuels de 2 ou 3 jours organisés par un ACPF nouvellement en poste et les universités ukrainiennes participantes au réseau.

Pour renforcer ce réseau, de nouveaux partenariats avec les universités françaises ont été mis en place. Désormais, chaque département/filière de français en Ukraine est désormais jumelés avec un département de FLE (ou équivalent) en France. L'augmentation de la fréquence des rencontres et des stages pédagogiques ont permis non seulement de consolider les liens entre les enseignants français et ukrainiens mais aussi aux enseignants d'échanger sur les modalités de la rénovation des programmes, les difficultés rencontrées et les ajustements curriculaires à envisager.

Ce réseau a conduit à renouveler les statuts et le bureau de l'association des

professeurs de français d'Ukraine (APFU), qui avait été fondée en 1992⁵²⁹. L'une de ses principales missions est l'organisation de séminaires. L'ACPF souhaitait alors que cette association accompagne la rénovation des départements et filières ce qui aurait permis d'accroître l'autonomie des départements et filières par rapport à l'Ambassade. Malheureusement pour l'instant, aucune information n'est accessible pour connaître le développement de cette association.

Outre la formalisation des relations entre les établissements, la révision des pratiques d'enseignement et leur adaptation aux tendances didactiques et pédagogiques constituent la pierre angulaire de la « rénovation des cursus ».

2.2.3. Troisième étape : la rénovation des pratiques d'enseignement

Le renouvellement des pratiques enseignantes n'apparaît pas avec ce projet de rénovation. Les enseignants ont toujours entrepris des modifications, en fonction des besoins de leurs publics, de l'évolution des approches didactico-pédagogiques et des politiques linguistiques éducatives.

Tel qu'il est employé par l'ACPF, le terme « rénovation » renvoie à la conception de l'enseignement-apprentissage des langues du CECR dont l'une des idées centrales est la mise en œuvre de la perspective actionnelle :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi le type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001 :15).

- *Les axes de la perspective actionnelle ou « communic-actionnelle »*

Cette approche méthodologique définie comme perspective actionnelle ou « communic-actionnelle » propose d'amener l'apprenant à ne plus de communiquer « sur », comme il était répandu de le faire (le cours de langue servant à « faire parler »), mais de communiquer « avec », donc d'orienter la démarche vers l'action.

⁵²⁹ D'après les notes prises lors du séminaire DFIPF de 2010.

« Ce que l'on se propose désormais de former dans nos classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones et même avec des personnes partageant sa langue maternelle » (PUREN, 2009-b :4).

Or, il paraît réducteur de limiter l'étude d'une langue au communicatif. L'apprentissage d'une langue « étrangère » est un engagement bien plus complexe qui rallie de nombreux éléments internes et externes au seul contexte communicatif.

« La langue n'est pas qu'un outil de communication linguistique mais également de *non-communication* puisque sa fonction identitaire développe une opacité pour ceux qui ne font pas partie de la communauté linguistique dans laquelle le message circule, ou puisque l'acte de communication met en jeu des stratégies d'actions, de positionnements sociaux, de relation à L'Autre » (BLANCHET, 1998 :123).

C'est aussi « [...] échanger pour conserver, transformer et articuler ce qu'on a appris grâce à l'autre [...] » (ROBILLARD, 2007 : 42).

Outre l'importance accordée au linguistique, la dimension culturelle tient une place considérable dans la vision méthodologique proposée par le CECR. Néanmoins, l'approche (inter)culturelle n'apparaît pas très explicite. Seul le paragraphe 5.1.1.3 intitulé : « Prise de conscience interculturelle » y consacre quelques lignes :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où l'on vient' et 'le monde de la communauté cible' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes » (CECR, 2001 :83).

Les aptitudes et savoirs interculturels qui accompagnent cette définition, comprennent:

- « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;

- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (CECR, 2001 : 84).

Si le CECR développe la dimension communicative langagière, il reste quelque peu vague sur les modalités d'action de la dimension interculturelle⁵³⁰. D'autre part, cela n'est pas suffisant, une formation en langues, surtout si elle vise à former de futurs enseignants, ne peut se contenter d'aborder la langue sous un angle fonctionnel, il est tout aussi primordial d'étudier ce qu'est une langue, sa fonction dans l'enseignement, etc., bref, de construire un regard métalinguistique. En d'autres termes, pour Danièle Moore (2006 : 228), il s'agirait que l'enseignant accompagne l'étudiant à développer une « conscience linguistique »⁵³¹ correspond à

« la capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, autrement dit, *la capacité à réfléchir sur la langue*. La langue devient l'objet de pensée, tout en restant l'outil qui va servir à exprimer cette pensée ».

Par conséquent, dans le contexte d'une formation universitaire avec le français comme langue de spécialisation, une adaptation des critères du CECR s'avère indispensable (COSTE, 2007). Toutefois, cette démarche n'est pas évidente. Deux raisons principales peuvent expliquer la difficulté ou l'absence d'adaptation du CECR à l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Ukraine :

- l'importation des concepts didactiques et des méthodologies de France/ d'Europe n'ont pas forcément d'équivalent dans la recherche scientifique en Ukraine;
- la diversité des visions de l'enseignement du français de la part des enseignants: certains seront plus enclins à s'inspirer des « nouveautés » pédagogiques et didactiques venues d'ailleurs, d'autres ont plus confiance aux méthodologie dites traditionnelles et locales. Dans les deux cas, les enseignants, à leur manière, crée leur propre méthodologie (chapitre. 6-3.3).

Comme il a été évoqué plus haut, certains enseignants semblent parfois dubitatifs quant à l'usage et l'utilité de ces nouveaux principes didactiques et pédagogiques qui visent à transformer le cadre des pratiques d'enseignement en

⁵³⁰ Voir BLANCHET Philippe & COSTE Daniel, 2010, Regards critiques sur la notion d' « interculturelité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L'Harmattan, Paris, 190 pages.

⁵³¹ On pourrait aussi parler de conscience (socio)linguistique qui reviendrait à étudier la langue par la grammaire, la phonologie, etc. au sens d'une étude strictement linguistique mais aussi en poussant la réflexivité de l'étudiant vers des questionnements sur son rapport aux langues, etc. C'est, je pense, dans ce sens que doit se comprendre l'idée développée par Danièle Moore.

place. Devant cette situation, une question se pose : l'insistance à rénover reviendrait-elle finalement à imposer plus qu'à suggérer une autre méthodologie ? Il me semble que c'est par l'appropriation de ces outils didactiques et pédagogiques que peut véritablement prendre forme la rénovation. Cette appropriation ne consiste pas seulement en un ajustement méthodologique, elle doit aussi passer par la publication de travaux de recherche, la consultation de différents acteurs (praticiens, experts locaux), un travail interdisciplinaire (avec les autres enseignants de langues, etc.). C'est donc aux enseignants de prendre position face aux outils et projets que l'ACPF ou d'autres, présentent.

L'autre démarche significative pour l'effectivité de la rénovation, c'est la mise en relation des autorités locales.

2.2.4. Quatrième étape : la coopération Ministère-Ambassade-Universités

La mise en place du projet de rénovation de la formation de français a ouvert un temps de discussions nécessaire entre les enseignants de français mais aussi un temps de négociations entre les autorités éducatives. En touchant aux pratiques d'enseignement et aux programmes de français, la rénovation a soulevé la question de la configuration curriculaire de la formation en langues. Pour discuter de ces problématiques, l'Ambassade de France en Ukraine sous l'égide de l'AUF a lancé les « Premières rencontres universitaires de la Francophonie » les 19 et 20 mars 2012 à Kyïv où près de 70 enseignants et responsables administratifs dont 9 Recteurs et une quinzaine de Vice-recteurs de 18 Universités ukrainiennes⁵³² étaient présents. Les thématiques portaient sur :

- la coopération interne entre départements de français des universités ukrainiennes ainsi qu'avec leurs homologues français,
- les modalités de validation des enseignements dans les universités lors de la mobilité étudiante
- les modalités relatives à l'organisation des cotutelles de thèses.

Cette rencontre a abouti à deux décisions:

⁵³² À eux seuls, ces établissements comptent près de 8.500 apprenants de français, spécialistes ou non spécialistes.

- la mise en place d'un seul réseau d'enseignants de français regroupant les départements de philologie française et les départements de français des universités techniques sous la tutelle de l'APFU,
- la création d'un groupe de travail dont le but sera d'accompagner et suivre les démarches d'adhésion à l'AUF et de permettre aux membres actuels de développer de nouveaux projets⁵³³.

En parallèle à cet événement, dans le cadre de la « Commission mixte franco-ukrainienne de coopération culturelle et technique »⁵³⁴, une rencontre officielle entre l'Ambassadeur de France en Ukraine et le Ministre de l'Éducation ukrainien avait été organisée afin de dévoiler les objectifs de la diffusion du français en Ukraine portant sur

- la mise en place de Masters en partenariat franco-ukrainien,
- la participation des établissements français au programme de bourses du gouvernement ukrainien,
- la préparation d'un accord sur la reconnaissance des diplômes,
- la tenue des prochaines rencontres universitaires de la francophonie en Ukraine.

Le ministre de l'éducation ukrainien, Dmytro Tabachnyk, a alors confirmé son soutien souhaitant la continuité et la consolidation d'un partenariat éducatif franco-ukrainien durable en faveur de l'enseignement de la langue française⁵³⁵.

Favorables au maintien de la diffusion du français en Ukraine, ces échanges officiels ont ainsi servi à crédibiliser la démarche de rénovation. En plus des orientations européennes, notons que les objectifs de la diffusion du français concordent tout à fait avec les réformes mises en œuvre au sein de l'enseignement supérieur ukrainien dans la mesure où ils renvoient à l'impératif de la

⁵³³ AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: <<http://www.ambafrance-ua.org/Premieres-rencontres>>, consulté le 13 juin 2012.

⁵³⁴ Les relations franco-ukrainiennes ont pour base juridique l'Accord de coopération culturelle, scientifique et technique, signé en octobre 1995 et le Protocole de la 2ème session de la Haute commission mixte de coopération culturelle et scientifique, signé à Paris le 13 février 2008. AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE: < <http://www.mfa.gov.ua/france/fr/35497.htm>>, consulté le 22 octobre 2012.

⁵³⁵ AMBASSADE D'UKRAINE EN FRANCE : <<http://www.ambafrance-ua.org/Rencontre-avec-M-Dmytro-Tabatchnyk>>, consulté le 13 juin 2012.

professionnalisation des formations⁵³⁶ et de la mobilité internationale des étudiants et personnels enseignants (LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2002).

Les quatre phases de l'instauration du projet de rénovation des programmes de français au niveau macro nous conduisent à nous intéresser maintenant à l'impact que la rénovation a eu au niveau micro.

3. Un enseignement-apprentissage du français entre tradition et modernisation

À la lecture des programmes deux filières de français (Annexe 8.3), nous remarquons d'emblée que l'accent est mis sur l'acquisition des quatre compétences linguistiques (compréhension/production orales et écrites). Cela rappelle la place significative généralement attribuée aux «quatre compétences» en FLE :

« Développer les 'quatre compétences' des apprenants en français est souvent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants de Français Langue Étrangère (désormais FLE). Par 'quatre compétences', il faut comprendre compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Dans cette perspective, associée et concomitante à l'émergence de l'approche communicative dans les pays francophones (mais surtout en France), les 'quatre compétences' sont développées dans un même temps, de manière harmonieuse : plus l'apprenant progresse, plus ses (quatre) compétences se développent (sont censées se développer) de manière homogène, se rapprochant des compétences d'un natif, l'idéal à atteindre » (ROSEN, 2005 :120).

Cet intérêt porté à l'enseignement des quatre compétences par les enseignants de l'enquête est bien sûr lié à la formation continue des enseignants de français (via les séminaires de formation suivis en France et ceux organisés par l'Ambassade), à leur savoir didactique et savoir-faire pédagogiques ainsi qu'aux manuels utilisés dont l'approche retenue est globalement linguistico-centrée (par exemple : le manuel de Popova Kazakova, *Forum, Les Cours de la Sorbonne*). J'analyserai les effets de cette méthodologie en m'appuyant sur les interprétations des enseignants et des étudiants. Mais, avant cela, commençons par identifier les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français qui ont participé à l'enquête.

⁵³⁶ OSVITA UKRAINY, 2010, « Dmytro Tabatchnyk : les établissements d'enseignement supérieur doivent être sur une position de logique et d'approche étatique » [« Дмитро Табачник: ВНЗ мають стати на позиції логіки і державницького підходу »], n°31, Presse pédagogique, Kyïv. <http://osvita-ukrainy.com.ua/osvita_ukrayni.php?id=48&article_id=583>, en ukrainien, consulté le 30 avril 2010.

3.1. Les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français

Comme je l'ai évoqué en première partie, l'enquête a été réalisée sur une base de questionnaires et d'entretiens. Dans cette sous-section, je m'attarderai sur les profils, les parcours et les expériences des interviewés. Les indices retenus permettront de circonscrire les pratiques et les représentations de l'enseignement-apprentissage du français que je développerai ensuite. Ainsi, je partirai du principe que l'enseignement-apprentissage du français n'a de sens que par ceux qui interprètent ces processus et qui y sont directement impliqués (à savoir principalement, les enseignants et les étudiants). Renoncer à prendre en compte ces critères micro-contextuels relevant de l'individuel pour ne se focaliser que sur l'analyse des actions et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage *in vivo*, reviendrait à ne pas considérer le facteur « humain » comme significatif pour comprendre les orientations de l'enseignement-apprentissage, et donc restreindre le périmètre de l'étude.

3.1.1. Effectifs et profils

Avant de me rendre sur les lieux, ma première intention était de ne cibler que les étudiants inscrits en français L1. Or, une fois arrivée sur place, j'ai été assez étonnée⁵³⁷ de constater qu'il n'y avait qu'une dizaine d'étudiants dans l'établissement n°2, alors que l'ex-ACPF avait prévu une croissance de l'effectif d'étudiants inscrits (*cf. supra*). Comme il a été mentionné plus haut, dans l'établissement n°1, aucun enseignement n'est dispensé en français L1. L'anglais est affiché comme obligatoire dans le curriculum de langues pour tous les étudiants en première année, le choix de la langue étrangère ne s'opère qu'en deuxième année. Cela explique en partie pourquoi l'effectif des enseignants de français n'est pas très élevé et pourquoi les entretiens/questionnaires ont surtout été effectués en langue ukrainienne. Le tableau ci-dessous permet de donner un aperçu de l'effectif et des caractéristiques individuelles (genre, tranche d'âge, fonction) des informateurs de l'enquête.

⁵³⁷ Je n'avais pas été informée de la situation des établissements et ne m'étais pas davantage renseignée avant d'arriver sur place. Je me suis rendu compte a posteriori que cela aurait été utile de demander des informations factuelles aux enseignants afin de mieux préparer l'enquête en amont.

Enseignants	Répartition par sexe	Tranche d'âge	Fonction
Questionnaire	15 femmes	23 à 50 ans	12 enseignantes de français 3 « <i>Dotsent</i> » de philologie française dont 2 responsables de chaires
Entretien	8 femmes 1 homme	25 à 55 ans	8 enseignants et 1 « <i>Dotsent</i> » de philologie française dont 2 « <i>Kandidat Naouk</i> »
Étudiants	Répartition par sexe	Tranche d'âge	Français L1, L2, L3 ?
Questionnaire	114 femmes 13 hommes	16 à 23 ans	11 L1 108 L2 8 L3
Entretien	34 femmes 2 hommes	18 à 23 ans	13 L1 23 L2

Tableau 36 Enseignants et étudiants enquêtés

On constate que les études de français (et l'on peut supposer, plus largement, les études de langues) concernent particulièrement les femmes, soit 90% des répondants du corpus. Cela est perceptible chez les enseignants où il y a une forte présence de femmes enseignantes de français (huit femmes interrogées et un homme). De plus, le nombre d'étudiants et d'enseignants dans les deux universités est sensiblement en baisse, en comparaison avec les anglicistes (*cf. infra*). À cela, plusieurs raisons peuvent être invoquées :

- la situation géographique des établissements⁵³⁸ ;
- la réputation de l'établissement,
- la demande des étudiants et la politique de l'établissement⁵³⁹,
- le vieillissement et le non-remplacement des cadres,
- l'attractivité de l'anglais,
- les effectifs en baisse des apprenants de français sortant des écoles,

⁵³⁸ Ces deux établissements de province comptent moins d'étudiants en fonction de la concurrence avec les universités de Kyïv (la centralisation étant encore très prégnante dans le réseau des universités).

⁵³⁹ À la différence de l'établissement n°2, le curriculum de l'établissement n°1 impose l'obligation d'apprendre seulement l'anglais en première année. Ce n'est qu'en deuxième année que français était alors proposé parmi les autres langues européennes.

- le manque de perspectives professionnelles dans le domaine francophone en Ukraine,
- le déficit démographique de l'Ukraine, etc.

Si l'anglais a incontestablement pris la place de la première langue étrangère la plus enseignée dans les universités comme dans les écoles – et cela s'observe généralement en Ukraine dans les EES depuis une quinzaine d'années, comme nous l'avons vu auparavant –, elle demeure toujours en concurrence avec les autres langues dans les établissements et elle figure parmi les autres langues du répertoire langagier des enseignants et étudiants.

3.1.2. Répertoires plurilingues

La notion de répertoire a d'abord été proposée par le sociolinguiste américain John Gumperz dans les années 50 (1989 : XII) avant d'être intégrée en sociodidactique comme le rappelle ici Daniel Coste (2002 :117) :

« Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques».

On retiendra la définition de Jean-Claude Beacco (2005) qui préfère la notion de «répertoire plurilingue ». Celle-ci paraît effectivement plus juste dans la mesure où elle sous-entend la possibilité de croiser les langues (de façon extra-/inter/ intra-phrastiques) plutôt que de les juxtaposer :

« Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il [l'acteur social] s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre et une langue d'auto identification. Cet affichage a aussi pour fonction sociale de fonder des hétéro-identifications qui viennent donner consistance au groupe ainsi créé » (BEACCO, 2005 :20).

Prendre en considération le répertoire plurilingue des informateurs permet donc de renseigner sur l'environnement linguistique et la place du français parmi les autres langues acquises ou en cours d'acquisition.

- *Les enseignants*

Sur les quinze enseignantes qui ont répondu au questionnaire, dix utilisent le russe en contexte informel, familial (ex : amis, famille, collègues de travail). Six d'entre elles ont indiqué de venir de la région orientale du pays. L'ukrainien est davantage employé par onze enseignantes dans les relations formelles, officielles, professionnelles (ex : administration). Le français est avant tout une langue d'enseignement et d'apprentissage utilisée à l'écrit et à l'oral durant les cours (ex : lors des interactions avec les étudiants). En revanche, elle est peu associée à l'environnement extérieur (ex : médias, rue, maison, etc.) contrairement à l'anglais (chapitre 4).

Dans les entretiens, la question des usages linguistiques a été rarement abordée. D'abord, parce que je pensais qu'une partie des enseignants interviewés m'auraient retourné le questionnaire⁵⁴⁰ or, seule une personne parmi les interviewés l'a rempli. Ensuite, j'avais volontairement axé mon entretien sur l'enseignement-apprentissage et le parcours des enquêtés. Or, lors de l'analyse de l'enquête, j'ai regretté ne pas avoir plus approfondi cette question lors de l'entretien avec les enseignants. Ceci étant, pendant mon séjour, j'ai pu saisir les affinités linguistiques de la grande majorité d'entre eux puisque je les côtoyais quotidiennement. J'ai ainsi observé leurs pratiques langagières dans différents contextes (y compris hors des murs de l'université) ou je leur ai demandé *off record* de m'expliquer leurs rapports aux langues utilisées dans leur quotidien. Ainsi, tous peuvent s'exprimer et comprendre le russe mais privilégient l'ukrainien dans leurs échanges quotidiens (hors ou à l'université). Une seule enseignante [E.Ind₈.P.F; V₂; U₂] était d'origine Russe et russophone⁵⁴¹ ne communiquant presque pas en ukrainien mais le comprenant. Une autre enseignante interviewée [E.Ind₉. P.F. V₂ ; U₂] utilise l'ukrainien régulièrement dans sa vie quotidienne avec son fils par exemple alors qu'elle communique en russe avec son frère ou sa collègue d'anglais russophone. Ces quelques exemples montrent que les catégorisations des langues se bornant à diviser les Ukrainiens de l'ouest comme étant ukrainophones et à l'est comme russophones ou celle que j'ai proposée au chapitre 4, ne peuvent que partiellement être fiables et représentatives des réalités sociolangagières entre les locuteurs dans

⁵⁴⁰ Les questionnaires ont été distribués ultérieurement aux entretiens.

⁵⁴¹ [E.Ind₈.P.F; V₂; U₂] a d'ailleurs été conduit partiellement en russe.

la mesure où ces typologies ne tiennent pas compte de la complexités des rapports que les enquêtés entretiennent avec les langues de leur répertoire plurilingue.

Ainsi puis-je affirmer que les enseignants de français qui ont participé à l'enquête pouvaient s'exprimer tous librement en ukrainien, en russe et en français. Ces trois langues étaient identifiables durant leur cours de français durant les interactions. D'après mes observations en classe, les interactions en russe ou ukrainien pouvaient être commises avec les étudiants de français L2 et en fonction de la situation de communication: pour vérifier la compréhension des étudiants, expliciter une consigne, émettre une remarque sur la prestation de l'étudiant, rétablir le calme, insister sur un point du cours, etc. Deux personnes ayant répondu au questionnaire, ont indiqué qu'elles pouvaient avoir recours, à de rares occasions, à l'anglais durant le cours de français. L'enseignant et l'étudiant partagent un répertoire plurilingue vaste. Sachant que ce répertoire ne se résume pas au russe et à l'ukrainien.

En effet, la formation que les enseignants des étudiants est bi-/plurilingue. Comme je l'ai déjà mentionné, cela présente un avantage pour la pratique d'enseignement notamment. En effet, lors des entretiens quatre enseignants ont signalé qu'ils avaient déjà enseigné en anglais, en allemand et/ou en italien, avant ou pendant leur spécialisation en français. Cela suppose qu'ils ont pu faire l'expérience de transposer de pratiques destinées à d'autres langues. Seule une enseignante a déclaré qu'elle s'inspirait de manuels d'allemand pour créer ces cours de français:

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

253. (I.Ind₈.P.F): j'ai souvent assisté aux séminaires allemands<?> qui font toujours les séminaires. pour les méthOdes!

254. (E): pour le français?

255. (I.Ind₈.P.F): ah non non non!...euh j'étais. ah non ah non c'était la conférence!...mais les méthodes. les méthodes !

256. (E): vous avez des idées intéressantes!

257. (I.Ind₈.P.F): hein?

258. (E): vous avez des idées intéressantes.

259. (I.Ind₈.P.F): j'utilise toujours les méthodes. m'importe. peu m'importe les méthodes d'allemand ou de français. c'est la même chose n'est-ce pas? c'est les mêmes méthodes.

Voyons maintenant si le répertoire plurilingue est différent ou identique à celui des enseignants.

- *Les étudiants*

Les informations recueillies sur l'usage des langues par les étudiants sont plus

denses⁵⁴². L'ukrainien est utilisé par la quasi-totalité des étudiants dans leur cercle de proches comme à l'université. Mais 10,6% d'entre eux communiquent principalement (c'est-à-dire, « souvent et couramment »⁵⁴³) en russe au sein de leur famille et avec leurs amis⁵⁴⁴. On suppose qu'une fois le seuil de l'université franchi, ces russophones s'adaptent à la situation de communication et à la langue répandue au sein des établissements et qui tend à s'imposer de fait, puisque 68% des étudiants utilisent⁵⁴⁵ souvent et couramment l'ukrainien⁵⁴⁶. De plus, le taux d'étudiants s'exprimant à l'oral (80,8%) et à l'écrit (77,5%) en ukrainien est largement supérieur au taux d'étudiants s'exprimant couramment et souvent en russe (soit respectivement 21,4% et 27,2%). Si les étudiants écrivent ou parlent peu la langue russe (68,5%) à l'université, ils la comprennent bien (88,9%) et la lisent presque quotidiennement (70,1%). Comme il a été précisé au chapitre 3, le russe a un statut non-officiel et double : il se trouve à la fois langue d'usage de certains étudiants et langue dite « étrangère », c'est-à-dire apprise à l'école ou / et l'université.

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

234. (I₁.Et.F): [...] et on a aussi le russe.

235. (I₂.Et.H): on l'a eu pendant un an à l'école!

236. (E): un an oui?

237. (I₁.Et.F): oui un an. c'était facultatif. c'était notre professeure titulaire qui enseignait la littérature étrangère et le russe. elle nous a alors proposé pendant notre temps libre d'apprendre le matin avant le début des cours ou après d'apprendre le russe. la grammaire. l'écrit. l'oral. et nous avons appris comme ça un an le russe.

[...]

239. (I₁.Et.F): et aussi par les films en russe! oui. les livres!

240. (I₂.Et.H): après l'Union soviétique le russe était la langue principale <?>. pour nous c'est pas un problème de parler en russe. puisque les deux langues sont répandues en Ukraine [...]

Ajoutons que le surzhyk a été mentionné dans les questionnaires par quatre étudiants en tant que « langue » comprise, parlée et utilisée le plus souvent dans un cadre familial ou amical.

⁵⁴² Cependant lors du dépouillement, je me suis rendue compte que toutes les réponses aux questions n'étaient pas complètes. J'ai donc pris en compte celles qui l'étaient le plus (notamment pour les questions 7 à 11) afin de faciliter les estimations. Ces chiffres représentent la moyenne pour l'ensemble des étudiants interrogés des deux établissements.

⁵⁴³ Ces guillemets renvoient à la formulation adoptée dans le questionnaire.

⁵⁴⁴ Par ces catégorisations que j'ai proposées dans les questionnaires, je n'exclus pas le fait que des « mélanges » codiques se forment. Encore une fois, ces catégorisations permettent de dégager des tendances et non de fixer les réalités.

⁵⁴⁵ Par « utilisation », on entend tous les modes de pratiques langagières (oral et écrit).

⁵⁴⁶ La situation est différente à l'Est et le Sud de l'Ukraine où le russe est le plus utilisé au sein des universités (chapitre 3). Notons que parmi les répondants aux questionnaires, deux étaient de nationalité russe.

Parmi toutes les langues mentionnées dans les réponses au questionnaire, outre l'ukrainien, le russe, l'anglais (près de 100% des enquêtés), le français voire du surzhyk, les étudiants ont aussi une connaissance plus ou moins approfondie de l'allemand, du polonais, de l'espagnol, du biélorusse, du japonais, de l'italien, et de la langue des signes. Le plurilinguisme apparaît donc opérationnel chez l'ensemble des enquêtés sollicitant régulièrement ces langues à travers divers emplois et degrés.

Quant au français, son usage semble, dans la plupart des cas, limité au cours de langue. Dans un environnement sociolinguistique, dominé par le russe, l'ukrainien et de plus en plus par l'anglais, voyons maintenant quels ont été les facteurs motivationnels qui ont déterminé le choix de cette langue par les enseignants et étudiants.

3.1.3. Facteurs motivationnels

La motivation est un processus cognitif et affectif qui détermine l'orientation de ses actions et décisions. D'après Jean-François Le Ny (2005 [1994] : 658):

« La motivation est l'état ou la disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement ».

Selon Jean-Pierre Cuq (2003 :170-171), la motivation procèderait de l'influence de facteurs environnementaux externes (famille, école, société, milieu professionnel, etc.) et de facteurs internes (liés aux besoins et intérêts personnels). En se référant à la conception de Rolland Viaud (2006: 3), la « dynamique motivationnelle » des étudiants à apprendre une discipline reposerait sur trois paramètres :

« a) la perception qu'[un étudiant] a de la valeur de l'activité : le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield, et Schiefele, 1998);

b) la perception qu'il a de sa compétence : la perception qu'il a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir (Pajares, 1996; Bandura, 1986);

c) la perception qu'il a de la contrôlabilité : le sentiment de contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences (Viau, 1998).

Si ces perceptions sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique qui lui est proposée et persévèrera. Si ces perceptions sont faibles, il sera démotivé, ne s'engagera pas dans cette activité et ne persévèrera pas ».

Cette vision quelque peu restrictive de la motivation évacue plusieurs composantes qui me paraissent importantes à prendre en compte, à savoir : la qualité de la relation enseignant/étudiant ; les représentations des apprenants sur la langue

apprise, sa formation; les conditions de vie de l'étudiant ; la présence de cette langue dans l'environnement de l'étudiant, etc. L'apprentissage peut aussi être source de motivation comme le souligne Jean-François Le Ny (2005 [1994] : 658): « Outre leur rôle comme facteur d'apprentissage, les motivations peuvent être aussi *modifiées* ou *créées* par des apprentissages ». Ainsi, le postulat selon lequel il faut être motivé pour apprendre est renversé.

Le concept de motivation semble souvent lié à l'apprenant mais qu'en est-il chez l'enseignant ? La motivation de l'enseignant paraît tout aussi significative dans la transmission de la motivation à apprendre.

- *Les enseignants*

À la question pourquoi avoir choisi le français comme spécialisation, pour les neuf enseignants interrogés par entretiens les motivations extérieures ont infléchi sur leur décision de s'orienter vers l'apprentissage du français :

- encouragement par l'enseignant de l'école (5 enseignantes sur 9)
- choix de la famille (1 voire 2 enseignantes sur 9)

L'école a donc joué un rôle déterminant dans leur choix de vie professionnelle. Il faut préciser que tous des enseignants ont commencé à apprendre le français sous le régime soviétique. Le choix de la langue étrangère s'est alors posé très tôt dans la scolarité, dès la première classe. Étant trop jeunes, ce sont les parents de ces élèves, lesquels deviendront de futurs étudiants puis enseignants, qui ont fait le choix de la langue étrangère à leur place. De plus, à l'époque de l'URSS, connaître et/ou enseigner une langue étrangère était considéré comme étant très remarquable.

Ensuite, dans les questionnaires, l'orientation vers l'enseignement s'est révélé être un choix personnel : six enseignants sur quinze ont répondu qu'ils avaient choisi ce métier pour « transmettre » des savoirs ; quatre sur quinze, par « amour pour la langue française » (et indirectement pour la France). La valeur affective que porte les enseignants à l'égard du français est significative. Autrement dit, s'ils n'avaient pas eu cet « amour » pour la langue, ils ne seraient sans doute pas devenus enseignants de français et n'auraient pas continué à se spécialiser dans ce domaine.

On retrouve dans les entretiens les mêmes motivations citées par les enseignants dans les deux entretiens suivants : passion pour la langue, la famille,

l'enseignant de français.

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

71. (I.Ind₂.P.F): originale. comme tous les étudiants comme tous les élèves euh dès mon enfance dès mes années à l'école j'ai beaucoup aimé le français et c'est ma première professeure **ma première professeure de français** qui m'a euh qui m'a mm... **qui m'a attirée par sa passion. par sa méthode d'enseigner le français.** et euh ::: j'ai pris part à plusieurs olympiades. à plusieurs concours. euh::: j'étais gagnante. parfois. parfois non. mais soeur aussi. **ma soeur aînée** qui était plus âgée de moi de trois ans. elle était aussi / elle est devenue/ elle a choisi de devenir < ?> [BRUIT] et à V₁ où j'habitais. où habite maintenant ma famille. où j'ai habité. il y avait l'institut. l'institut pédagogique [...]

73. (I.Ind₂.P.F): [...] c'est **l'amour pour le français.** et la deuxième c'est qu'il ne faudrait pas aller quelque part trop loin euh justement sur place à V₁ où j'habitais il y avait l'institut...et euh après <le cours> / après l'école euh je suis entrée à cet institut et j'ai devenu étudiante euh ::: et puis après. j'ai devenu professeure de français.

Une enseignante témoigne ici de son admiration à l'égard des cours assurés par des enseignants français. Le cours de français alors lui paraissait plus authentique, comme si la langue était plus « pure » lorsque des locuteurs français (de France) l'utilisaient. Ces enseignants étaient en fait des Français d'origine ukrainienne. En effet, suite à l'appel de Staline (chapitre 4), ces derniers avec leurs familles s'étaient installées en France pour fuir la guerre et avaient décidé de revenir vivre définitivement en Ukraine. À leur retour, la plupart d'entre eux sont devenus enseignants de français dans les écoles et les universités.

[E.Ind₄.P.F; V₂; U₂]

59. (I.Ind₄.P.F): [...] à l'époque les professeurs / mes professeurs c'était/ il y a permis eux il y avait beaucoup de chercheurs de savants très éminents très célèbres en Union soviétique. euh **il y avait des profs qui étaient nés en France!** oui! quand nous étions presque en quatrième oui. presque chaque année chez nous. **nous avons eu la possibilité d'avoir les cours avec des Français. ça veut dire les Français chaque année euh étaient venus euh à l'université.** chez nous à l'université. pour donner des cours à des étudiants ukrainiens. oui. bon en plus mes profs c'était. hum **la rencontre avec ces gens m'a fait trop plaisir!** c'était super oui c'était super!

Pour cette enseignante ci-dessous, la France représentait, lorsqu'elle était étudiante, un pays lointain. Sa curiosité à explorer cette « étrangeté » l'a conduite à poursuivre ces études de français. Cela était peut-être aussi pour elle une manière de sortir de cet enfermement provoqué par le régime communiste, à travers l'étude d'une langue autre, de surcroît, européenne, qui pouvait représenter dans l'imaginaire collectif, un symbole de liberté.

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

67. (E): et j'aimerais savoir. pourquoi tu as choisi d'enseigner le français? pourquoi tu t'es dirigée dans cette voie? c'était quoi ta motivation?

68. (I.Ind₉.P.F): ah je sais pas. **à l'école** c'était très (*rires*) et même pendant mes::: euh... pendant mes études à l'école secondaire. mais j'étais. **j'étais une élève euh. excellente.** donc j'avais toujours les cinq. c'est-à-dire c'était facile. d'étudier. **j'aimais beaucoup étudier.** je me souviens de l'école comme ch'sais pas. comme une image TRES claire dans ma vie. et l'université parce que ch'sais pas. **les**

études dans ma vie c'est quelque chose de très très. importante dans ma vie. et qui euh::: et qui est inDISpensable dans ma vie. parce que moi je supporte pas le::: le moment des études./ oui! il existe le repos il existe les loisirs euh. mais. je sais pas. dans ma vie tout est mélangé. très très. très mélangé... voilà. et à l'école j'hésitais entre la faculté de méd'cine et la faculté des langues étrangères. mais je sais pas (*rires*). c'était plutôt **les émotions** qui qui euh... **le désir de m'approcher vers quelque chose qui est très. qu'on avait absolument autre.** qu'y avait hum::: à l'époque soviétique. parce que moi j'ai terminé l'école à l'époque soviétique. et::: donc on était. c'était vrai que. le pays était très très renfermé. donc **on voyait et on connaissait le monde avec les yeux de quelqu'un à la télé.** et euh. c'était toujours une intrigue pour moi. donc. je sais pas (*rires*) je comprenais qu'il **existait un autre monde. qu'il existait une autre vie.** euh. voilà. et ça c'est. d'après la nature **je suis très très curieuse.** je pense que. j'ai jamais répondu à cette question à vrai dire! pourquoi j'ai choisi le français? c'est pour la première fois!

Cette ex-enseignante du secondaire explique que son choix d'enseigner le français à l'université provient de sa volonté d'agir sur les pratiques et représentations de l'enseignement-apprentissage du français des jeunes enseignants en les formant à d'autres approches et en les sortant, d'une certaine manière, du carcan de la méthodologie soviétique. Méthodologie qui lui semble obsolète.

[E.Ind₉.P.F. V₂; U₂]

2. (I.Ind₉.P.F): [...] **j'ai pensé très souvent à la formation des jeunes professeurs qui travaillaient. et à leur perception. leur vision du monde. était assez. disons rétrograde.** par rapport à aujourd'hui. par rapport du moment donné. et moi j'ai. moi j'avais. **une forte envie de travailler à l'université. pour essayer de changer quelque chose.** oui peut-être ça c'est... hum hum pour quelqu'un ça peut être euh bizarre ou ou. quoi. mais moi j'ai. je je je savais que. qu'on qu'on qu'on pouvait... qu'on pouvait faire quelque chose. **qu'on pouvait faire. quelque chose.**

3. (E): mm. et c'était quoi la perception très rétrograde ? comme tu dis. des professeurs.

4. (I.Ind₉.P.F): la perception? je / j'ai. **je voyais toujours que les jeunes profs qui venaient à l'école pour enseigner le français. se basaient toujours sur les méthodologies basées sur l'époque soviétique.** même les. pendant l'Ukraine indépendante. <pendant>/pendant les premières années de l'Ukraine indépendante s'il y avait beaucoup de. quand on avait des méthodes françaises. **l'Ambassade essayait de faire euh beaucoup oui. pour qu'on. pour nous montrer que euh qu'il existe beaucoup de nouveautés.** qu'il existe de nouvelles <méthodes> /de nouvelles méthodes. euh l'approche euh. des nouvelles approches (*sonnerie de téléphone*). malgré. **malgré toutes / de toutes les tentatives des. de l'ambassade. il y avait toute une génération de jeunes professeurs qui continuaient à enseigner le français. en se basant. en utilisant des/ des livres. euh. de l'époque. qui se concentraient toujours sur la traduction. les oeuvres littéraires. bah c'était toujours à l'époque soviétique!** et::: en plus on ne prenait pas en considération que la situation du français avait très changé. qu'il fallait euh::: qu'il **fallait proposer quelque chose d'autre. pour euh attirer le public à apprendre le français.** donc euh::: et. voilà. c'était les /les conditions qui / qui :: me faisaient penser à changer le travail. voilà.

Toutes ces occasions, la confrontation des différents contextes d'enseignement et des multiples rencontres avec ses collègues ou l'Ambassade lui ont permis de développer sa réflexivité didactique, d'ajuster et confirmer sa posture d'enseignante.

C'est par ailleurs la seule enseignante à l'université n°2 formant les étudiants en français L1 à l'enseignement. Dans cet entretien, elle dévoile aussi sa participation et son opinion sur l'action au sein de l'Ambassade. Selon elle, c'est grâce à l'Ambassade que les enseignants peuvent accéder aux pratiques nouvelles, à un enseignement moderne, diffusable et recommandable en Ukraine. Cette enseignante est assez réceptive vis-à-vis des nouvelles approches didactiques importées de France. À travers elles, l'enseignement du français apparaît plus attirant et la mieux adaptée aux étudiants. Nous verrons un peu plus bas justement si les étudiants partagent le même point de vue que cette enseignante. Avant cela, il convient de s'intéresser sur les motivations d'apprendre le français chez les étudiants. Il ne nous sera pas étonnant que plusieurs réponses se recoupent avec celles des enseignants.

- *Les étudiants*

Les étudiants ont été interrogés par questionnaires sur les motivations qui les ont amenés à se former en langues étrangères. À partir des réponses obtenues, quatre motivations majeures se dégagent⁵⁴⁷:

- 43,3% des étudiants auraient opté pour les langues étrangères par « passion » ;
- 19,7% des étudiants ont commencé l'apprentissage des langues à l'école.
- 17,3% des étudiants considèrent que développer des compétences en langues étrangères est indispensable dans la société contemporaine ;
- 13,4% des étudiants associent les langues à leur future vie professionnelle.

⁵⁴⁷ À la question ouverte : « quelles motivations vous ont conduit à apprendre ces langues ? », les réponses ont été diverses. C'est pourquoi, pour le synthétiser, j'ai procédé en regroupant les réponses sous thèmes. Par exemple, dans la catégorie que j'ai nommé « passion ou intérêt d'étudier les langues étrangères », j'y ai inclus les réponses telles que « curiosité de découvrir d'autres cultures », « l'envie d'apprendre les langues », « développement personnel », « rêve d'enfance », etc.

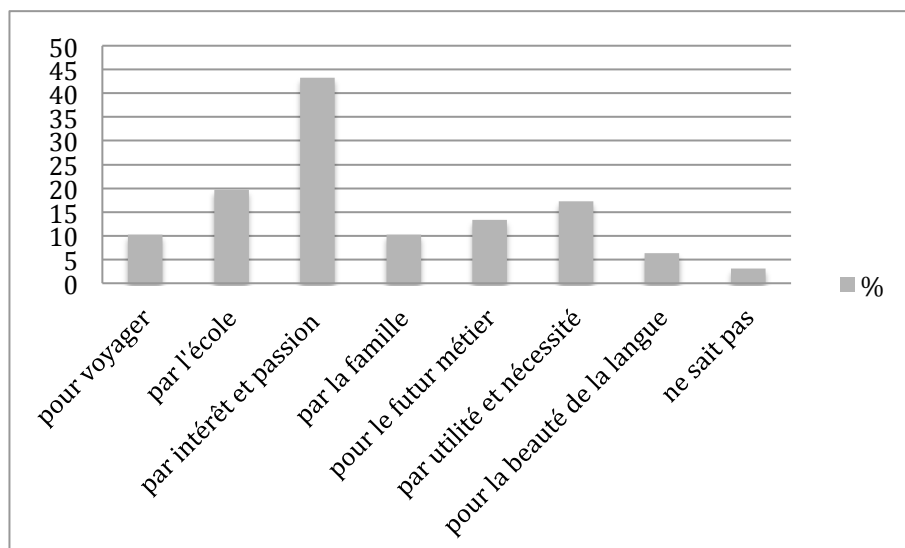


Figure 56 Principaux facteurs de motivation pour l'étude des langues étrangères chez les étudiants

À la lecture de ce graphique, l'école représente une période charnière dans la mesure où les étudiants ont formulé le vœu de poursuivre leur formation en langues à l'université. Cela concerne près d'un tiers des étudiants ayant répondu au questionnaire, c'est ce qu'affirment ces étudiants ici :

[E.C₇.Et. V₂ ; U₂]

55. (E): et pourquoi vous avez choisi l'anglais?

56. (I₁.Et.F): non. on ne l'a pas choisi. **dès la première classe on a fait de l'anglais.** j'ai été dans une école spécialisée. ETB_{secondaire1}. de cette année il proposent le français comme première langue. c'est-à-dire en première classe. et **avant le français l'allemand polonais n'étaient proposé qu'à partir de la cinquième classe.**

[E.Ind₁.Et. F ; V₂ ; U₂]

1. (E): [...] pourquoi tu as choisi le français comme première langue ?/

2. (I.Ind₁.Et.F): pourquoi? **parce que à l'université on devait continuer à apprendre la langue apprise déjà à l'école.** à l'école c'était le français. c'est pourquoi j'ai le français comme première langue.

Cinq autres étudiants ont précisé dans leurs réponses aux questionnaires que leur « réussite » en langues à l'école (par l'obtention de bons résultats) a été source de motivation pour qu'ils continuent l'apprentissage du français. Un étudiant a souligné, lui, que ce sont les enseignants de langues qui l'ont encouragé dans cette voie (motivation commune avec les enseignants ci-dessus). C'est aussi ce que déclare cette étudiante de quatrième année :

[E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]

45. (I.Ind₃.Et.F): [...] le français j'ai choisi parce que j'apprenais à l'école et tu sais notre situation à l'école pas très fort... à l'université c'était beaucoup mieux. heureusement j'avais **les profs qui connaissaient très très bien la langue et qui m'ont appris d'aimer** / premièrement d'aimer les langues étrangères.

De plus, à l'instar des enseignants, il faut signaler l'influence du contexte

éducatif et des parents sur le choix des étudiants. À partir de l'âge de 6 ans, en inscrivant leur enfant à l'école, les parents doivent inscrire leur enfant dans un groupe de langue, donc choisir pour à leur place une langue étrangère⁵⁴⁸.

[E.Ind₄.Et.F; V₂. U₂]

72. (E): *et pourquoi tu as choisi le français?*

73. (I.Ind₄.Et.F) : ce n'est pas mon choix parce que j'apprends le français depuis la première classe et puis euh... ce sont telles hum... possibilités. mais après euh les cours *j'ai aimé cette langue!* (*rires*) c'est moment où j'aime beaucoup le français et où je veux apprendre cette langue!

74. (E): mm.

75. (I.Ind₄.Et.F): *et ça c'est fait comme ça. en première classe on avait le choix entre apprendre l'anglais ou le français. mes parents m'ont inscrite en français. même si à l'école maternelle j'apprenais l'anglais mais. je pense que le français me convient plus que l'anglais.*

Les parents ont le droit d'inscrire leur enfant dans un groupe par défaut en fonction de l'offre institutionnelle en langues :

[E.C₇.Et. V₂ ; U₂]

79. (I₁.Et.F): il n'y a pas d'expansion mais au contraire. on diminue le budget... quand j'étais à l'école **il n'y avait pas de choix entre l'anglais et français** / si j'avais eu le choix entre le français ou l'anglais. si la question avait été posé à 50% je peux assurer que j'aurais pris le français en première langue. et donc on n'a pas choisi. [...]

Cette étudiante de cinquième année informe qu'elle a été dans une petite école de campagne, et qu'à son époque le français était la seule langue proposée en première classe. Aujourd'hui, à l'instar de nombreux établissements scolaires en Ukraine, cette école ne propose plus le français en première langue mais en seconde langue.

[E.Ind₁.Et. F ; V₂ ; U₂]

3. (E): et où à l'école? à V₁ ou.

4. (I.Ind₁.Et.F): dans la région de V₁.

5. (E): mm. c'était une école spécialisée?

7. (I.Ind₁.Et.F): non c'était une école ordinaire.

8. (E): et ici on enseignait la langue française comme la première langue c'est ça?

9. (I.Ind₁.Et.F): on ouvert le français comme première langue.

10. (E): mm d'accord ...et cette école continue?

11. (I.Ind₁.Et.F): oui à enseigner le français comme deuxième langue.

12. (E): comme deuxième langue maintenant.

13. (I.Ind₁.Et.F): oui. à partir de la cinquième classe/

14. (E); ah!

15. (I.Ind₁.Et.F): j'ai aussi appris à partir de la cinquième classe/

16. (E): donc là-bas tu as eu le choix entre les langues première et deuxième/

17. (I.Ind₁.Et.F): non là-bas on n'avait seulement le français.

18. (E): seulement le français comme première langue?

19. (I.Ind₁.Et.F): après moi seulement on a commencé à apprendre l'anglais.

20. (E): j'ai compris. mm... et c'était l'unique école où tu/

⁵⁴⁸ En Ukraine, la L1 est apprise en première et en cinquième voire neuvième classe pour la L2.

21. (I1.Ind1.Et.F): oui je vis en compagnie et j'y vivais alors et là-bas il n'y avait qu'une seule école!

En faisant le choix de telle ou telle langue, les parents ont transmis en quelque sorte leur passion pour la langue et culture françaises (et, plutôt de la France) aux étudiants :

[E.C7.Et. V₂ ; U₂]

36. (I1.Et.F): [...] et quand j'étais petite. **ma mère aimait beaucoup la France.** elle aimait voyager en France. elle aimait beaucoup la France. là-bas les livres étaient en français. la musique. elle a toujours voulu que/ **elle a toujours voulu que je devienne en enseignante de français!**

[E.C9.Et. V₂ ; U₂]

13. (I3.Et.F): à l'école j'ai appris le français à partir de la cinquième classe. j'avais du français renforcé à partir de la dixième classe. j'ai choisi ça parce que **ma tante m'a incitée à apprendre le français. elle était traductrice en français.** elle a travaillée à V₁ dans une entreprise. **j'ai bien aimé le français** c'est pour ça que je l'ai choisi en cinquième classe comme la première langue étrangère. au fur et à mesure j'ai approfondi de plus en plus mes connaissances. et j'ai décidé d'aller à l'université pour l'apprendre de manière plus approfondie les langues étrangères.

Rappelons aussi que pendant longtemps l'apprentissage des langues étrangères a joui d'un statut positif. Le français était représenté comme une langue prestigieuse dans l'esprit de beaucoup de familles. On peut remarquer qu'une certaine nostalgie du temps passé demeure.

[E.C9.Et. V₂ ; U₂]

7. (I1.Et.F): donc. à l'école j'étais encore trop petite. j'ai pas trop réfléchi à ça. je dirais que c'est plutôt **mes parents qui ont choisi pour moi. ils voulaient que j'apprenne les langues étrangères parce que c'est bien vu et valorisé! et c'est pour ça que je suis allée dans une classe d'apprentissage intensif.** j'ai commencé à apprendre dès la première classe. je n'ai pas cessé d'apprendre! j'ai donc compris que ça me plaisait beaucoup. que je voulais continuer. et j'ai donc décidé de prendre / pour que le français pour ma première langue. parce qu'à l'école j'apprenais l'anglais aussi. mais/

8. (E): comme deuxième langue oui?

9. (I1.Et.F): oui comme deuxième langue. mais j'ai décidé de prendre le français comme première langue parce que comme j'ai dit à l'école j'aimais bien cette langue. et j'ai décidé d'apprendre plus de choses qui m'intéressent pour après devenir professeur.

[...]

17. (I2.Et.H): [...] ça fait deux ans que j'apprenais le français. entre temps j'ai commencé à l'apprendre à partir de sept ans. c'est-à-dire **je n'ai compris rien pourquoi mes parents a choisi euh::: une classe avec une langue/ une classe avec du / une classe de français. c'est ma mère. elle apprenait le français à l'école mais c'était dans l'Union Soviétique.** et l'avenir de l'enseignement- apprentissage du français était peut différente. est <une> autre. <et> à partir de huit année quand j'ai pris part pour la première fois dans la compétition euh::: dans la/ dans le/ l'olympiade euh::: j'ai trouvé le sens dans l'apprentissage du français. j'ai compris que c'était/ que c'est très super de savoir la langue.

Deux étudiants ont mentionné lors des entretiens que le français avait été choisi par défaut lors de leur entrée à l'université : l'un d'entre eux avait refusé de poursuivre

l'apprentissage d'une autre langue commencée à l'école, l'autre, parce qu'il n'y avait plus de place dans les groupes de langues. Effectivement, il se peut que la langue débutée à l'école ne soit pas représentée dans l'offre linguistique proposée à l'université. Par exemple, à l'université n°1, comme il a été déjà évoqué, les étudiants entrant en première année suivent d'office les cours d'anglais, ce n'est qu'en deuxième année que les étudiants ont la possibilité de choisir leur L2 (parmi les langues européennes : allemand, polonais, espagnol, français). On peut supposer que certains étudiants, inscrits dans cette université, aient appris le français L1 et l'anglais L2, et qu'ils aient dû inverser leur choix dès lors qu'ils sont entrés dans cette université. À l'université n°2, en revanche, si certains étudiants ont appris le français en première langue à l'école, l'offre restreinte en français, proposée à l'université ne leur a pas tous permis de poursuivre leur spécialisation en première langue en raison d'autres contraintes institutionnelles liées au nombre de places disponibles dans les groupes. En effet, dans les deux universités, le nombre d'inscrit dans les groupes de langues est limité selon un quota de places financées (dédiées aux étudiants boursiers). Cela est un critère décisif pour les étudiants dans leur choix de langues à l'université (par ex. [E.C7.Et. V₂ ; U₂ - répliques 192-207]).

En interrogeant les étudiants sur leurs représentations des langues, on s'aperçoit que le choix de l'anglais est régulièrement conditionné par l'importance de cette langue dans le monde et de son utilité sociale (d'après les réponses aux entretiens de 11 étudiants). Le français, lui, est perçu par 8 étudiants interrogés ont dévoilés des représentations stéréotypées de la langue française : celle-ci étant plus « mélodieuse » et « belle » (sic.).

Néanmoins quelques réponses se distinguent de l'ensemble de ces représentations courantes. Deux extraits ci-dessous se distinguent dans le sens où les enquêtés traitent des langues non pas au travers de leur fonction culturelle ou de leur image romantique, mais plutôt au travers de leur fonction que l'on pourrait qualifier de pragmatique : les langues sont ici considérés des outils qui permettent d'agir. Dans un premier extrait, une étudiante justifie son choix pour le français en fonction des autres langues. Pour elle, le français semble être une langue plus ouverte, favorisant l'apprentissage d'autres langues. C'est pour cette raison qu'elle aurait choisi de la poursuivre à l'université. La seconde étudiante qui s'exprime, explique les raisons qui l'ont amenée à abandonner l'allemand (bien qu'elle l'ait

commencé à l'école) et à se tourner vers l'apprentissage du français. Elle aborde le français comme langue de « liaison » ou une « langue-pont ». Elle lui est utile pour pouvoir comprendre et s'ouvrir aux autres langues romanes⁵⁴⁹. En revanche, cela ne serait pas possible avec l'allemand.

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

142. (I₃.Et.F) : en général les étudiants de chaque année sont divisés en deux groupes. [...] on pouvait choisir entre français et allemand. [...] **j'ai jamais essayé d'apprendre l'allemand. mais elle ne me plaît pas !** et quand on était en première année. et qu'on nous a annoncé qu'on aurait deux langues le français ou l'allemand. alors je voulais vraiment le français. [...] **c'est très intéressant d'apprendre le français. parce que si on veut apprendre par exemple l'italien ou l'espagnol. toutes ces langues sont très liées. et c'est plus facile de les apprendre alors.** tu peux apprendre le français. les bases de grammaire et une fois que tu sais ça. tu peux apprendre d'autres langues. [...]

143. (I₁.Et.F) : moi aussi j'ai choisi le français parce que. **l'allemand ne me plaisait pas.** j'ai appris cette langue pendant un an au lycée. c'était pas trop approfondi. j'ai pris connaissance plutôt. **le français est bien sûr. plus simple donc on peut même dire après l'anglais. il y a quelques similitudes dans la formation des temps [...]**

Une autre étudiante affirme, elle, avoir appris le français en tant que spécialité à l'université alors qu'elle apprenait l'anglais depuis la première classe. Pour elle, le français serait une langue originale, plus singulière que l'anglais, dans la mesure où peu de locuteurs, du moins en Ukraine, parlent le français. Elle considère celui-ci comme « plus-value » sur le marché du travail :

[E.C₇.Et. V₂ ; U₂]

62. (I₁.Et.F) : je veux dire pourquoi je ne suis pas allée en anglais bien que je l'apprenais depuis la première classe. mais pourquoi je suis allée en français? parce que j'estime que je sais l'anglais. **l'anglais ça ne te donne pas de particularités.** il ne suffit pas de connaître l'anglais! si tu as un diplôme de professeur d'anglais / **en principe tout le monde connaît l'anglais. la vie est faite de telle manière que tôt ou tard tu apprendras l'anglais.**

[...]

68. (I₁.Et.F) : et le **français par contre c'est un peu contre courant** étant donné que tout le monde connaît l'anglais et pas tout le monde connaît le français.

Cinq entretiens mentionnent cette dimension qui souligne l'utilité sociale que représente l'apprentissage des langues étrangères. Cela entrerait également en compte comme facteur motivationnel. Dans la majorité des cas, l'anglais est choisi en premier pour sa dimension internationale et sa dimension utilitaire :

[E.C₇.Et. V₂ ; U₂]

55. (E) : et pourquoi vous avez choisi l'anglais?

[...]

57. (I₂.Et.F) : l'anglais est plus répandu/

⁵⁴⁹ En didactique, cette démarche convoque la notion d'« intercompréhension ». Voir GAJO, 2008 ; BLANCHE-BENVENISTE & VALLI, 1997, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Clé international, Paris, 159 pages.

58. (I₁.Et.F): c'est une langue internationale/
 59. (I₂.Et.F): mais le français aussi est une langue internationale!
 60. (I₂.Et.F): Internationale. pas pas autant. tout ce qui nous entoure est presque tout en anglais presque.
 61. (I₂.Et.F): parce que tout est *fabriqué en Chine*⁵⁵⁰. on peut dire aussi que tout ce qui nous entoure est chinois. mais on apprend pas de chinois. c'est à discuter.
 62. (I₁.Et.F): je veux dire pourquoi je ne suis pas allée en anglais bien que je l'apprenne depuis la première classe. mais pourquoi je suis allée en français. parce que j'estime que je sais l'anglais. **l'anglais ça ne te donne pas de particularités.** il ne suffit pas de connaître l'anglais! si tu as un diplôme de professeur d'anglais / en principe **tout le monde connaît l'anglais. la vie est faite de telle manière que tôt ou tard tu apprendras l'anglais.**
 63. (E): mm/
 64. (I₁.Et.F): parce que toutes les éditions sont traduites en anglais. les textes techniques. mon père étant informaticien. tout est en anglais. c'est pareil ma mère est docteur. **on arrive quoi qu'il en soit toujours à l'anglais!**
 65. (E): mm/
 66. (I₁.Et.F): [...] **tout le monde connaît l'anglais.** c'est pourquoi c'est essentiel de connaître ça/
 [...]
 79. (I₁.Et.F): [...] et personnellement je ne regrette pas d'avoir appris l'anglais dès la première classe. ça permet d'être plus ouvert sur le monde. et en plus par la télévision on peut entendre de plus en plus de mots d'origine anglaise. ils ne sont pas traduits en ukrainien mais ils sont laissés tels quels. et puis en Ukraine il y a de plus en plus de musique anglosaxonne. en anglais. [...]
- [E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]
 45. (I.Ind₃.Et.F): parce que à la fac le français c'est ma première langue LV1. et l'anglais c'est deuxième. et c'est vrai que c'est à l'université que j'ai commencé d'apprendre l'anglais. et c'est un peu difficile. et à vrai dire. **je suis pas intéressée à l'anglais.** c'est juste pour moi. et **j'ai pas trop de motivation pour apprendre même l'anglais. je sais que il faut. parce que j'en aurais besoin dans la vie. dans le quotidien. parce qu'il y a beaucoup de gens qui parlent qui en parle.**

Un projet de mobilité aurait pu intervenir comme autre motivation dans le choix d'apprentissage des langues, en particulier du français. Or, les mêmes réponses sont souvent revenues à cette question « êtes-vous déjà parti-e à l'étranger ? » : la plupart des étudiants indiquent le manque d'argent comme principal frein à la réalisation d'un projet de mobilité. Ainsi, d'après les réponses obtenues par questionnaire, 52,8% des étudiants ont affirmé ne jamais avoir eu l'occasion de se rendre à l'étranger (voir Annexes 2.1 [E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁ – répliques 99-105]). Si les étudiants ont la possibilité d'obtenir relativement facilement une bourse par le gouvernement ukrainien et d'accéder à des programmes européens (chapitre 4) et de partir en France pour leurs études, par exemple, ce pécule financier reste largement inférieur aux dépenses sur place.

⁵⁵⁰ En anglais.

[E.C₅Et. V₁ ; U₁]

191. (I₁Et.F): souvent oui. il y en a. j'ai regardé les programmes pour étudier en France. pour étudier par exemple en Mahistr. par exemple pour étudier en France. oui ? <tous savent>. donc/

192. (I₂Et.F): **c'est l'argent !** (*rires*)

193. (I₁Et.F): oui on a besoin de beaucoup de temps pour récupérer de l'argent. il faut le faire souvent ! /

[...]

197. (I₃Et.F): avec nos salaires. j'entends le salaire de nos parents. on ne peut pas se permettre d'aller en France par exemple. même si on a la possibilité de partir dans le cadre du Bakalavr et en Mahistr en France à V_{FRANCE}. j'aimerais beaucoup. moi. quand j'ai dit à ma mère que je devais partir en France et combien on devait avoir sur le compte. le budget de ma famille y passait ! mes parents ne peuvent pas permettre de couvrir pour tout. et du fait qu'on a un cursus assez chargé ici. même à V₁ on ne peut pas trouver de petit travail pour se faire un peu d'argent <pour soi>. c'est des soucis en plus pour les parents. tout dépend de l'argent.

Pour conclure, les motivations qui conduisent les étudiants et les enseignants à choisir telle(s) ou telle(s) langues(s) sont multiples et dépassent largement la typologie générique proposée par Rolland Viau (*cf. supra*). Cinq facteurs motivationnels déterminant le choix de l'enseignement et/ou apprentissage du français des enseignants et étudiants peuvent être dégagés à partir des réponses de l'enquête : le facteur scolaire, le facteur familial, le facteur esthétique, le facteur financier, le facteur francophone. Ce facteur francophone renvoie ici au désintérêt ou à l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française qui n'est pas ou peu présent dans le quotidien des enquêtés. En effet, la diffusion restreinte du français en Ukraine ne favoriserait pas véritablement les étudiants à choisir le français comme langue principale. C'est ce que semblait sous-entendre les quelques étudiantes ci-dessus qui insistaient sur l'omniprésence de l'anglais en Ukraine. D'après Michael Byram et Jean-Claude Beacco,

« [...] la motivation à l'apprentissage des langues dites étrangères peut être moindre, dans la mesure où les apprenants ne sont pas en contact avec ces variétés, sinon de manière virtuelle ou limitée (cinéma, télévision, séjour dans le pays où elle est utilisée...). Ils peuvent donc avoir une faible conscience de leurs besoins relativement aux langues étrangères, qui leur apparaissent comme une discipline scolaire ordinaire et pour laquelle ce qui est important n'est pas toujours l'acquisition effective mais les évaluations qui sanctionnent l'acquisition » (BEACCO & BYRAM, 2007 [2003]: 56).

L'analyse que je propose des motivations qui amènent les apprenants à faire le choix du français ne doit s'interpréter comme une énumération de déterminismes mais plutôt comme la mise en évidence de déterminations orienteraient les étudiants et les enseignants vers une formation en langues. Cela nous permettra également de comprendre un peu mieux la complexité du contexte éducatif ukrainien et l'intérêt suscité pour le français.

Afin de compléter le portrait des enquêtés, il m'a paru intéressant d'interroger les parcours professionnels et universitaires de chacun d'entre eux.

3.1.4. Formations universitaires et parcours professionnels

Les parcours universitaires et professionnels des étudiants et des enseignants permettent d'identifier le moment où l'apprentissage du français a été/ est associé à un projet professionnel précis et de voir si la profession visée correspond aux orientations curriculaires.

- *Les enseignants*

Avant de commenter les réponses de l'enquête, il faut préciser que durant le régime soviétique, la formation des cadres pédagogiques était liée aux instituts pédagogiques. À partir de 1991, la formation des enseignants en Ukraine, à l'instar d'autres pays, s'est développée concomitamment à la création des universités. Puis, au fur et à mesure qu'elles se sont constituées, les chaires d'éducation, de didactique et de pédagogie ont vu le jour (BOURDONCLE, GUIGUE & PELPEL, 2005 [1994] : 424). Ensuite, l'universitarisation a amené à regrouper les établissements, formant un vaste réseau. Dans le même temps, de nombreux instituts pédagogiques ont été convertis en universités. D'après des données récentes, il existerait en Ukraine 62 institutions de différents statuts qui assurent la formation initiale des enseignants, comprenant :

21 universités pédagogiques,

8 instituts pédagogiques,

9 collèges pédagogiques,

24 écoles pédagogiques,

19 établissements qui font partie des institutions d'enseignement supérieur,

15 universités « classiques » (SACILOTTO-VASYLENKO, 2007 : 183).

Soulignons aussi que depuis 1992, le diplôme de *Mahistr* est devenu l'une des conditions *sine qua non* pour qui veut enseigner dans les établissements de niveau d'accréditation III-IV (ZINKOVSKYI, 2008 : 468). Les enseignants, ayant terminé leurs études sous le régime soviétique, ne possèdent donc pas tous de diplôme de *Mahistr* mais, ont pu continuer ou commencer l'enseignement à l'université sur dérogations.

D'après les réponses des quinze enseignantes au questionnaire⁵⁵¹ : douze sont enseignantes de français, deux sont responsables de chaires et trois sont maîtres de conférence (« Dotsent »). Treize d'entre elles ont commencé à travailler dans un établissement d'enseignement supérieur en qualité d'enseignante de français à partir des années 2000 ; et seulement deux d'entre elles, avant 1990. Parmi elles, six possèdent un *Mahistr* de français et d'une autre langue ; quatre ont un niveau de doctorat ; deux ont eu la possibilité d'étudier en France et obtenu un diplôme (maîtrise, doctorat) ; une enseignante a suivi ses études à distance.

Parmi les neuf enseignants en poste interrogés par entretiens, tous ont reçu une formation en langue à l'époque soviétique, en tant qu'élève ou étudiant. Ce qui laisse supposer que leurs représentations, leur parcours de formation détermineraient leur culture éducative et leur identité professionnelle (chapitre 6-1.2.2). Tous ont appris le français en L1, à l'âge de 6 ans. Toutefois, au début de leur carrière, il est arrivé que certains d'entre eux enseignent leur deuxième langue étrangère en raison de l'offre en langues proposée dans l'établissement secondaire. Soit le français n'était pas enseigné, soit aucun poste n'était vacant (voir le tableau de leur parcours ci-dessous).

Concernant les conditions de recrutement des enseignants, d'après les entretiens, les enseignantes âgées entre 24 à 40 ans ont intégré leur poste à l'université après l'obtention du *Mahistr* en philologie des langues étrangères, avec le français en L1. Les autres enquêtés ont débuté en tant qu'enseignants à l'école. Après plusieurs années d'expériences et/ou après avoir passé leur *Mahistr*, elles ont donc été recrutées en tant qu'enseignantes de français à l'université.

Quatre parcours se démarquent en ce qu'ils présentent des évolutions plus ou moins similaires que l'on pourrait synthétiser en trois étapes : les débuts dans l'enseignement; l'engagement des enseignants vers une autre activité professionnelle (pas forcément en lien avec l'enseignement) ; et la reprise de leur profession initiale. Le tableau ci-dessous montre que chacun des enseignants a traversé à un moment donné, une période de changements professionnels liée à leur

⁵⁵¹ Voir aussi partie 1, chapitre 2-2.1.2.

vie personnelle et au contexte politique, éducatif et socio-économique du pays. Cela révèle d'une part, l'impact de l'environnement social sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants et d'autre part, l'adaptation de ces derniers au contexte. Cela n'exclut pas la conception d'une dynamique dans laquelle interagissent les éléments de l'environnement social et les acteurs. Quoi qu'il en soit, ce changement involontaire a nécessairement contribué à forger leur identité professionnelle (chapitre 1-3.2.4).

	[E.Ind4.P.F; V2; U2]	[E.Ind6.P.F; V2; U2]	[E.Ind8.P.F; V2; U2]	[E.Ind9. P.F. V2; U2]
Enseignement à l'école et à l'université. Début d'expérience professionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante d'anglais et de français à l'école près de V2 - Enseignante à l'Institut pédagogique, à V2 sous l'URSS 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant d'anglais à l'école dans une région de l'ouest (il n'y avait pas de classe de français) - <i>Méthodiste</i> (équivalent de responsable pédagogique) spécialisé pour les langues étrangères - Obtention du diplôme de <i>Kandidat Naouk</i> de français - Il est enseignant de français et directeur du département des langues étrangères pour les non-spécialistes à l'université d'Etat de V2 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante d'allemand à l'école (il n'y avait pas de classe de français) en Géorgie. - En 1992, elle part en Ukraine (mutation de son mari militaire). Elle enseigne alors l'allemand dans un <i>Himnasiun</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante de français dans une école de V2
Changement (temporaire) de la profession initiale.	<ul style="list-style-type: none"> - Au début des années 90, elle abandonne son travail d'enseignante en raison de la faible rémunération perçue à cette époque (seulement cinq dollars par mois, d'après les propos de l'interviewée). - Elle est alors devenue responsable de la communication dans une banque en raison des salaires faibles, qui était de 5 dollars à l'université. 	<ul style="list-style-type: none"> - En 1997, il quitte son poste en raison de la crise économique qui frappait le pays (l'université d'Etat ne pouvait plus continuer à rémunérer les enseignants). - Il est devenu enseignant de traduction française dans un institut privé de V2 	<ul style="list-style-type: none"> - En 1998, elle part travailler (dans divers secteurs) en Italie pour des raisons économiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Début des années 90, elle est sollicitée pour la rédaction de manuels de français. Pour ce travail, elle est engagée sous contrat par l'Ambassade de France en Ukraine et le Ministère de l'éducation ukrainien.
Enseignement à l'université. Situation actuelle.	<ul style="list-style-type: none"> - Elle obtient son diplôme <i>Kandidat Naouk</i> et le titre de <i>Dotsent</i>. - Elle devient responsable des cours du département de français dans une université privée de V2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a repris un poste d'enseignant de français à l'université d'Etat de V2. 	<ul style="list-style-type: none"> - En 2000, elle aménage à V2 en raison de l'affectation de son mari, militaire. - Elle est alors recrutée comme enseignante de français à l'université d'Etat de V2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est recrutée en 2005 en tant qu'enseignante de français à l'université d'Etat de V2.

Tableau 37 Parcours d'enseignants

Bien que ces enseignants aient choisi leur métier visiblement par passion pour la langue-culture française⁵⁵², leur statut demeure socialement fragile. En effet, depuis les années 80, le métier d'enseignant a été sensiblement dégradé (chapitre 4). D'après le questionnaire, nombreux sont les enseignants de français cumulant des contrats avec différentes structures (et pas seulement dans le domaine de l'enseignement) afin de subvenir à leurs besoins : huit enseignantes sur quinze affirment travailler ailleurs qu'à l'université (trois enseignantes assurent des cours particuliers ou à l'Alliance Française ; une enseignante travaille dans le secteur du tourisme et trois autres exécutent des tâches de traduction). Parmi les enseignants interrogés par entretien, trois ont déclaré donner des cours en complément des cours à l'université qui pourtant leur occupe un nombre d'heures conséquent (un temps plein à l'université correspond à plus de 900h/an)⁵⁵³.

Le cumul de ces tâches d'enseignement a été l'un des sujets abordés lors des entretiens avec enseignants. Certains d'entre eux ont émis le vœu d'enseigner dans de meilleures conditions, comme cette enseignante :

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

151. (I.Ind₈.P.F): **avant** [à l'époque soviétique] **ce n'était pas possible de faire ça.** parce qu'à chaque cours. il fallait que ce soit comme il faut! on nous donnait beaucoup d'informations. même avant à l'époque soviétique. vous savez combien d'heures enseignait un professeur? six cents heures. **six cents heures. à l'université. maintenant neuf cent trente.** vous comprenez?

[...]

153. (I.Ind₈.P.F): vous comprenez! **ce n'est pas possible! oui. quand tu as chaque jour. quatre cours d'une heure et demie.** les préparer. bien. ce n'est pas possible! donc encore une fois. vous comprenez!

154. (E): tous les jours c'est ça?

155. (I.Ind₈.P.F): oui. et parfois plus. quand il y a les étudiants par correspondance! vous savez?/

156. (E): ouais/

157. (I.Ind₈.P.F): donc **c'est une vraie galère!** peut-être qu'il y en a qui ici ont une vie de famille. **une fois que je suis chez moi je dois encore travailler. pour gagner de l'argent. et vivre normalement.** vous comprenez? quand tu reviens comme ça (geste d'exaspération) de l'université et qu'il faut encore continuer à travailler pour gagner de l'argent. **et quand est arrivé ce fameux projet** [de rénovation]. **il faut faire cela. et cela. et encore cela!** vous comprenez?

La dernière partie de cet échange est intéressante dans la mesure où l'enquêtée, plutôt réfractaire, souligne la charge qu'impose le projet de rénovation. Cela ne viserait donc pas, selon elle, à améliorer leurs conditions de travail (j'y reviens plus bas).

⁵⁵² Ils ne voyaient peut-être pas non plus d'autres possibilités de débouchés.

⁵⁵³ Voir aussi [E.Ind₄.P.F; V₂; U₂ - réplique 125] ; [E.Ind₉. P.F. V₂ ; U₂]

La profession d'enseignant à l'université n'est donc pas plus socialement sécurisée qu'à l'école. En retournant en 2010 dans un établissement d'enseignement secondaire où j'avais mené mon enquête en 2008, j'ai appris que les plus jeunes enseignants de français, alors interrogés et âgés de 25-30 ans, avaient quitté leur poste pour se rendre à Kyïv en qualité de traducteurs dans des entreprises françaises. Rappelons qu'un enseignant dans le secondaire gagne environ 100 euros par mois (un enseignant débutant, 50 euros, d'après les informations livrées par les enquêtés en 2008). De plus, contrairement à la France, les enseignants ukrainiens ne sont pas considérés comme fonctionnaires de l'État. La précarité de la profession d'enseignant de langues représente un indicateur non négligeable qui agit inexorablement sur l'orientation de certains étudiants (*cf.infra*). C'est pourquoi, ces derniers préféreront ainsi se tourner vers des activités professionnelles plus rentables à l'issu de leur formation de/en langues.

- *Les étudiants*

Précédemment, j'ai expliqué que la formation en philologie des langues étrangères débouche en Ukraine sur deux spécialités professionnelles: enseignant et/ou traducteur. Ainsi, parmi les étudiants interrogés par questionnaire des deux universités, 73 (57,5%) souhaitent devenir enseignants ; 64 étudiants (50,4%), traducteurs. D'aucuns envisagent les deux options. Parmi les autres professions citées par les étudiants, il y avait : journaliste, designer, agent touristique.

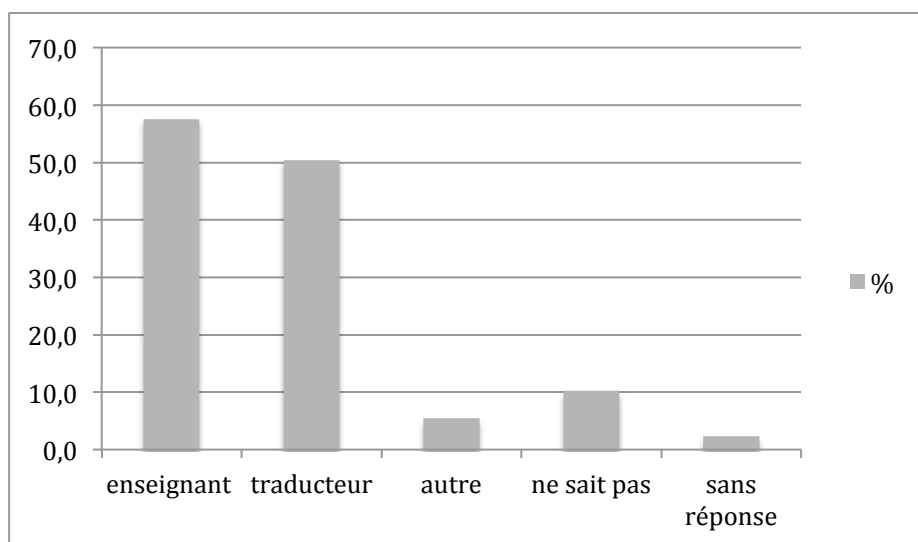


Figure 57 Profession envisagée par les étudiants

D'après les réponses aux entretiens, sur les 13 étudiants inscrits en français L1 de l'université n°2, 10 étudiants ont affirmé vouloir embrasser une carrière d'enseignant après leur formation à l'université.

[E.C7.Et. V₂ ; U₂]

125. (E): quel est le métier que vous aimeriez avoir plus tard?

126. (I₁.Et.F): moi. **pédagogue.**

127. (I₃.Et.F): moi aussi. **enseignante/**

128. (E): mm.

129. (I₁.Et.F): peu importe de travailler à l'université ou l'école. **l'important est d'enseigner!**

[E.C9.Et. V₂ ; U₂]

17. (I₂.Et.H): [...] **j'ai choisi le français pour euh::: l'apprendre et pour l'enseigner peut-être. nan pas peut-être. pour l'enseigner à l'école ou à l'université. je <travailler> à l'université. <et:::> voilà!**

18. (E): ton but c'est l'université?

19. (I₂.Et.H): **euh::: je veux pour commencer à travailler à l'école pour euh euh:::pour obtenir de/de/ de l'expérience du travail avec les enfants. des petits. et puis je veux continuer de travailler à l'université.**

[...]

220. (I₂.Et.H): j'aimerais aussi souligner **qu'à l'université on ne nous apprend pas seulement à apprendre la langue mais aussi à devenir des enseignants!** c'est la priorité. on doit se focaliser sur notre profession qu'on fera plus tard.

221. (I₁.Et.F): notre métier c'est l'enseignement!

222. (I₂.Et.H): c'est-à-dire être formé pour former les autres ou enseigner.

Les stages d'observation et de pratique qui se déroulent dans les écoles⁵⁵⁴ sont déterminants dans la mesure où cette expérience est susceptible de renforcer leur motivation vers l'enseignement, comme l'explique cette étudiante.

[E.C5.Et. V₁ ; U₁]

255. (I₂.Et.F): avant j'aurais refusé de travailler comme enseignant à l'école. et ensuite quand je suis allée à l'université et après le stage.

[...]

257. (I₂.Et.F): nous passons un mois à l'école. nous enseignons aux enfants.

258. (E): c'était au premier. premier semestre.

[...]

260. (I₂.Et.F): oui. **et cela m'a beaucoup plus! si on me demande de travailler à l'école je serais d'accord.** pour avoir une expérience. et après à l'université bien sûr. il faut commencer par quelque chose.

À l'université n°2, un stage d'observation (facultatif) est proposé dès la première année. Cela permet de conférer d'emblée une perspective professionnalisant à la formation, ce qui est plutôt positif du point de vue des étudiants :

[E.C9.Et. V₂ ; U₂]

120. (I₁.Et.F): et encore je pense que nous avons eu la chance dès la première année de visiter des cours à l'école. **on a jamais donné ça dans les autres disciplines. mais c'était bien d'observer les cours lorsque nous étions en première année.** on en a observé à l'école et dans un lycée spécialisé. c'était ça?

121. (I₂.Et.H): oui!/
122. (I₁.Et.F): et nous observer après nous n'avons pas dû faire de plan de cours car nous ne savions pas comment faire. on n'avait pas encore vu ça puisque nous étions en première année. nous avons fait l'observation < ? > et dès la première année nous avons ensuite travaillé sur ce qu'est d'être enseignant. et aussi nous avons analysé une méthode n'importe laquelle puis après nous l'avons analysée.

⁵⁵⁴ Ces stages sont pris en compte dans le cursus des étudiants à partir de la quatrième année.

comment on pouvait apprendre la langue d'une part et d'autre part comment on pouvait/

123. (I₃.Et.F): l'expliquer/

124. (I₁.Et.F): l'expliquer en tant que professeur à l'école.

125. (E): mm/

126. (I₂.Et.F): nous avons fait ce stage après être entrés à l'université. les étudiants de troisième année sont allés à faire un stage dans l'enseignement de la langue à l'école. X₁ a décidé qu'on va y aller avec eux. ce n'était pas obligatoire. mais dès la première année nous avons été directement orientés vers l'enseignement du français à l'école.

127. (E): cela n'était pas obligatoire?

128. (I₁.Et.F): non!

129. (I₂.Et.H): c'était au bon vouloir de chacun.

130. (I₁.Et.F): oui! elle nous l'a proposé et cela nous a intéressés. nous n'étions pas contraints. cela n'était pas prévu. c'était son idée de faire une sorte d'expérimentation. pour voir si après on peut s'arranger avec ça. et voir comment ça va se passer.

131. (I₂.Et.H): **le but était de comprendre la structure d'un cours. quels éléments structurels comportait un cours. c'est-à-dire les salutations. l'immersion dans la langue. comment faire pour donner le nouveau matériel. pour vérifier le matériel appris. quels sont les exercices. comment tout cela se passe. pour que dès le premier cours on comprenne qu'on va être enseignants.** et qu'on apprend pas une langue mais l'enseignement d'une langue. et un grand avantage c'est d'après moi. le nombre d'étudiants dans le groupe. parce que on est pas si nombreux et pendant le cours. le professeur a du temps pour accorder l'attention à chacun. si on prend les autres universités. un groupe peut avoir vingt étudiants ou même plus. toi t'as eu combien de personnes ?

132. (I₃.Et.F): douze.

133. (I₂.Et.H): et nous. seulement six. et pendant les deux premières années on était que quatre. et donc X₁ a pu accordé le maximum d'attention à chacun. parce qu'on n'est pas beaucoup. et pour moi c'est un très grand avantage.

Dans cette université, l'enseignante de français accepte que ses étudiants fassent des stages à l'Alliance Française. Ainsi, le stage qu'a effectué cette étudiante à l'Alliance Française, en alternance avec ses études, lui a été bénéfique et permis de renforcer sa détermination pour l'enseignement.

[E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]

45. (I.Ind₃.Et.F): [...] l'Alliance me permet d'avoir de l'expérience professionnelle. parce que je deviens/ **je veux devenir le prof de français** et l'expérience dans la vie c'est mon premier travail.

Si le stage a pu susciter un véritable engouement chez certains étudiants et préciser leur orientation professionnelle, pour d'autres, en revanche, il a été source d'une remise en cause.

[E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁]

178. (E) : dans quoi aimeriez travailler après l'université?

[...]

181. (I₁.Et.F) : il faudrait qu'on est. par exemple. moi je ne veux pas devenir **enseignante plus tard. simplement je ne peux pas!**

182. (I₃.Et.F) : (*rires*)

183. (E): tu as essayé?

184. (I₁.Et.F) : oui j'ai essayé à l'école/

185. (E): c'est-à-dire seulement/

186. (I₁.Et.F) : je ne peux pas! vous comprenez quand un enfant ne comprend pas ne serait-ce une ou deux fois ça va mais quand c'est plus je ne peux plus!//

[...]

190. (I₁.Et.F) : **je ne peux pas. c'est pas mon truc!** et donc je veux devenir traductrice. je préfère beaucoup plus l'écrit. j'aimerais bien être un jour traductrice. <mais on verra plus tard>.

On remarquera qu'à mesure de leur avancée dans la formation, les étudiants présentent plus de doutes quant à leur devenir d'enseignant. Ainsi, ces trois étudiantes de cinquième année ne souhaitent pas se lancer dans l'enseignement à l'issue de leur diplôme, elles envisagent de cumuler des expériences et d'approfondir leurs compétences langagières (dans d'autres langues).

[E.Ind₁.Et. F ; V₂ ; U₂]

116. (I.Ind₁.Et.F): je ne suis pas contre le fait de devenir enseignante mais seulement **après un voyage en France pour moi-même pour élever mon niveau de français** et après ça je pourrai enseigner.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

116 (I₁.Et.F) : euh moi je vais partir dans un pays anglophone pour améliorer mon niveau d'anglais. euh peut-être aux États-Unis ou en ::: Norvège::: moi je peut-être/ **j'essayerai de trouver quelque chose avec l'anglais.**

118. (I₂.Et.F) : **moi ce sera pas le français.**

119. (E) : vous voulez pas l'enseigner?

120. (I₂.Et.F) : pour l'instant. non (*rires*)

Le lien formation-profession censé être assuré par l'Université (chapitres 1 et 4) semble, en contrepoint, remis en cause. Ainsi, conscients de l'inconfort social qu'il procure, les étudiants auraient tendance à s'en détourner. Le salaire constitue un critère décisif (*cf. infra*) dans le choix de la profession d'enseignant, comme le prouvent ces témoignages d'étudiants :

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

131. (E): et l'enseignement après ?

132. (I₂.Et.F) : l'enseignement. **tu comprends en Ukraine c'est tellement difficile avec notre salaire.**

133. (I₁.Et.F) : oui. c'est rien!

134. (I₁.Et.F) : en fait c'est rien!

135. (I₂.Et.F) : mais c'est tout c'est ...mais on on doit travailler pour gagner de l'argent/

[E.C₁₂.Et. V₁ ; U₁]

193. (I₁.Et.F) : et puis **le fait que la profession d'enseignant n'est pas très reconnue dans notre pays et on gagne pas beaucoup.** et puis le fait est que c'est prenant car chaque professeur doit se préparer avant et après le cours et encore intervenir en cours. vérifier les exercices. <rédiger des contrôles>.

194. (E): il y a beaucoup de travail donc/

195. (I₁.Et.F) : pas forcément beaucoup <?>

[...]

198. (I_{plusieurs}) : **la rémunération n'est pas élevée** seulement.

Précisons qu'à l'époque de l'URSS, la préoccupation de l'avenir professionnel n'existait pas. Les étudiants savaient qu'au terme de leurs études le Parti allaient les

« placer ». En effet, après leur cinquième année de philologie en langues étrangères, les diplômés étaient obligatoirement envoyée dans les écoles (voir [E.Ind4.P.F; V₂; U₂ – réplique 11] ; chapitre 4-2.3.1). La conjoncture sociale actuelle ne favorise pas la valorisation de cette profession en Ukraine. Dans ces conditions, la rénovation de la formation paraît compromise.

Néanmoins, l'un des avantages de cette formation, est, selon moi, la possibilité, pour les étudiants en langues étrangères, de profiter de diverses expériences professionnelles durant leur cursus, dans au moins deux domaines d'activités : enseignement et traduction. La formation associe ainsi théorie et pratique et permet aux étudiants de développer leur répertoire plurilingue tout en proposant de les sensibiliser à d'autres disciplines. Cet avantage n'est pas forcément perçu par les étudiants, ni d'ailleurs mis en avant dans la formation où les disciplines sont compartimentées (*cf. infra*). Durant les entretiens, les étudiants ont effectivement marqué leur préférence, leur volonté de se spécialiser avant tout dans une/des langues étrangères.

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

250. (E) : plus tard quel métier souhaiteriez-vous avoir?

251. (I₁.Et.F) : **traductrice**.

252. (E) : en quelles langues?

253. (I₁.Et.F) : en anglais bien sûr si possible. j'aimerais aussi me spécialiser dans l'espagnol sincèrement. c'est mon envie.

[E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁]

198. (I₂.Et.F) : le français. l'anglais (*rires*)...

199. (E) : deux langues ?

200. (I₂.Et.F) : l'anglais ça. je suis sûre. mais le français. de toute façon je ne suis pas sûre d'arriver à un bon niveau de connaissances pour pouvoir l'enseigner...

[...]

202. (I₃.Et.F) : moi j'aurais un travail avec les langues mais plus avec le polonais qu'avec le français!

203. (E) : oui?

204. (I₃.Et.F) : la vie nous le dira!...

Ces témoignages font ressortir des indices importants sur les réalités de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Ukraine et nous amènent à nous poser deux questions concernant l'opérationnalité du projet de « rénovation des cursus de français » visant à former de futurs enseignants de français : comment concevoir la formation des enseignants de français sachant que le français est prioritairement choisi en L2 et qu'il ne sera pas forcément enseigné par les étudiants au sortir de leur formation? En admettant que la consolidation de la formation des enseignants réponde à une nécessité, n'est-il pas pour autant restrictif

et cloisonnant de vouloir à tout prix développer un seul aspect de la formation, en délaissant l'autre volet, la traduction ? Pour répondre à ces questions, poursuivons l'approche compréhensive du terrain.

Après avoir mis en évidence les usages des langues, du français par les enquêtés, intéressons-nous aux rapports que ces derniers entretiennent avec la langue-culture française lors des processus d'enseignement et d'apprentissage.

3.2. Aspects représentationnels de l'enseignement-apprentissage du français

« Un Francophone, c'est d'abord un sujet affecté d'une hypertrophie de la glande grammaticale ; quelqu'un qui, comme Pinocchio, marche toujours accompagné d'une conscience, une conscience volontiers narquoise, lui demandant des comptes sur tout ce qu'il dit ou écrit » (KLINKENBERG, 2001-a : 26).

Cette citation quelque peu audacieuse de Jean-Marie Klinkenberg ne vise pas simplement à tourner en dérision le prétendu pointillisme de certains francophones, elle révèle que cette attitude hautaine et/ou inconsciente de la part de certains francophones vis-à-vis de « la » sacro-sainte langue française, constitue une attaque à l'intégrité du locuteur qui se trouve en face. Jean-Marie Klinkenberg (2001-a : 56-61) affirme effectivement que cette attitude est à mettre en lien avec la conception essentialiste véhiculée par la langue française. Elle est particulièrement ostensible dans le contexte éducatif où s'opposent le plus souvent – mais pas seulement – la figure du « natif » à celle du « non-natif » (j'y reviens plus bas).

Pendant longtemps, l'enseignement du français en Ukraine a été profondément ancré dans un académisme et une tradition pédagogique forte (chapitre 3) où transmission et maîtrise représentaient les tâches que devaient accomplir respectivement les enseignants et les étudiants. Autrement dit, il fallait « transmettre » la langue française et que les étudiants « acquièrent » une masse de connaissances grammaticales, lexicales, etc. L'enseignement du français privilégiait l'écrit par l'utilisation de méthodes basées sur la grammaire, la lecture et la traduction. Si l'avènement des méthodologies orales puis communicatives se sont traduites par des transformations méthodologiques, le contenu restait le même. En effet, l'enseignement du français reposait toujours sur l'écrit qui était le socle de la langue standard à enseigner au sein des institutions éducatives (PUREN, 1988). Daniel

Coste le rappelle d'ailleurs ici :

« la compétence de communication visée par un apprentissage est, si l'on peut dire, idéalement entière, ronde, homogène et équilibrée (notamment entre compréhension et expression, écrit et oral) ; le modèle du locuteur natif (lui-même fortement idéalisé) fonctionne comme une référence implicite » (2001, n.p) .

3.2.1. L'obéissance au français standard et normé

La notion de norme est plurivoque. Pour Marie-Louise Moreau (1997 : 218-223), il existe cinq types de normes que je résumerai comme suit:

- les « normes de fonctionnement » renvoient aux « comportements linguistiques indépendamment de tout discours méta- ou épilinguistique» (*op.cit* : 218) ;
- les normes descriptives sont des normes objectives décrivant les normes de fonctionnement sans hiérarchisation ni critères sélectifs (*op.cit.* : 219),
- les « normes prescriptives (aussi appelées normes sélectives, règles normatives, etc.) » hiérarchisent les normes de fonctionnement, elles « identifient un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme le modèle à rejoindre comme étant 'la' norme » (*op.cit.* : 219),
- les « normes subjectives (ou subjectives) » relèvent de valeurs morales, esthétiques ou affectives,
- les normes fantasmées représentent un « ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut » (*op.cit.* : 222-223).

En somme, la notion de norme langagière est associée à un principe de cohérence et d'ordre d'un système linguistique (BAYLON, 1991:161-162). La norme se rapporte à un usage de référence bien délimité par un ensemble de règles. Par l'institutionnalisation, cette variété est devenue légitime en formant la « langue standard » et en dominant, de fait, les pratiques sociales de communication, y compris l'enseignement-apprentissage des langues.

« Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence de la langue, voire la seule. Il est supposé pratiqué par les locuteurs ayant un statut social élevé, les autres variétés en étant dès lors regardées comme des déformations » (GADET, 2007 : 28)

Cette forme langagière est également relayée par les grammaires et les dictionnaires,

qui renforcent sa légitimité. Daniel Baggioni (1976) rappelle, à cet égard, que l'ensemble de ces procédés assurant l'existence de la langue standard sont issus d'une volonté politique de rationaliser les pratiques langagières et d'une volonté d'unification linguistique d'imposer une norme linguistique commune aux usagers, créant ainsi l'illusion d'une sécurité linguistique laquelle est en concordance avec l'idée d'État-nation. Il s'agissait d'établir et de reconnaître une seule pratique normative pour mieux régner. Cette idéologie normative est répercutée dans l'enseignement-apprentissage des langues.

« De manière très générale, l'introduction d'une perspective variationniste dans les descriptions linguistiques en usage dans l'enseignement du français se heurte à un habitus normatif. Il n'est pas simple de substituer à la dichotomie du 'correct' et de l'incorrect' d'autres couples tels que 'grammaticalité' vs 'acceptabilité', de distinguer encore ces dernières notions de 'registres' et de la variété sociolinguistique des pratiques langagières » (CHISS, 2010-b : 90).

L'un des principaux problèmes lié à la diffusion de ce type de variété (langue standard), c'est qu'elle a tendance à enfermer et figer la langue, et donc à créer une norme fantasmée, idéale, hors des réalités sociolinguistiques (MOREAU, 1997 : 222-223).

Malgré l'abondance des travaux en sociolinguistique française étayant les relations complexes normes-usages, unicité-diversité, etc., et la prise en compte des variétés de français et les variations linguistiques dans les manuels, il semblerait que le traitement pédagogique des réalités sociolinguistiques et socioculturelles soit encore superficiel en raison de l'importance donnée au français de France. Cela est effectivement patent dans les universités en Ukraine où l'approche normative et monocentrique de la langue est favorisée. Les variations linguistiques font rarement l'objet d'une séance entière et sont traitées ponctuellement. Or, l'approche de la pluralité des langues françaises en/hors de France dans l'enseignement ne peut se cantonner à un simple exposé comme j'ai pu l'observer lors d'une séance où les étudiants de l'université n°1 devaient présenter les langues-cultures de la francophonie. Si ce type d'activité peut s'avérer instructif, il demeure insuffisant du fait que les étudiants ne s'interrogent pas sur ce que la variabilité⁵⁵⁵ représente, ou sur la manière dont elle se manifeste en Ukraine. Ce travail pourrait être un prétexte afin de dépasser le cadre stricto sensu d'apprentissage « du » français (je formule

⁵⁵⁵ La notion est détaillée au chapitre 6-4.2.4.

quelques propositions plus bas). Je souscrirai ici aux propos de Jean-Louis Chiss (2009: 16):

« Il est vrai que c'est bien au sein des systèmes éducatifs (y compris en France) que fonctionne cette norme unique de référence, ce français 'standard', issu d'une standardisation historique de la face écrite de la langue, qui n'est pas le « français ordinaire » (au sens de Françoise Gadet, 1989), les 'français ordinaires', devrions-nous dire, eu égard à la multiplicité géographico-sociale des français en usage en francophonie ».

Si la variabilité n'est que rarement abordé en cours de français, les réponses des enquêtés renseignent, selon moi, sur trois types de variétés de français enseignés : externe (variété périphérique) et interne (produite en France, variété régionale), centrée (langue standard). Ces variétés mises en exergue par les discours reflètent d'une certaine façon le rapport des enquêtés au(x) français.

- *Variété externe*

La variété externe renverrait à une variété distincte de la langue normée enseignée, avec laquelle les étudiants et enseignants sont en contact.

À l'université n°1, les étudiants ont fait part des possibilités qu'ils avaient d'être en contact avec divers contextes francophones : rencontre avec volontaires canadiens en Ukraine et au Canada, travail et/ou étude au Canada via un programme de bourse, sensibilisation par un exposé en classe sur la francophonie etc. (voir Annexe 2 [E.Ind₂.P.F; V₁; U₁] ; [E.C₆.Et. V₁ ; U₁ – réplique 327]). Si ces initiatives paraissent incontestablement enrichissantes au plan langagier, culturel, elles ont aussi fait prendre conscience aux étudiants de l'existence d'une distinction nette entre le « vrai français » (*sic.*), lié à la situation géographique de la France et les français hors de France (ex : le français canadien). Déstabilisés par ces différences, certains apprenants ont pu remettre en question leur propre compétence à communiquer langagièrement en français, tels que le signalent ces extraits d'entretiens :

[E.C₄.Et. V₁; U₁]

39. (I₂.Et.H): il y avait des gens qui venaient du Québec. mais **avec mon niveau de français je ne pouvais pas beaucoup parler avec eux**. j'ai eu des cours de français seulement pendant un an. mais c'est dû au fait qu'on n'a pas assez de connaissances en français. **on apprend le français français.**

40. (E) : (rires)

41. (I₂.Et.H): mais **le français canadien c'est autre chose !** il y a une prononciation différente et de l'argot. en plus il ne faut pas oublier qu'il faut communiquer avec les jeunes. **leur langage n'est pas standard.** ce n'est pas quelque chose facile à apprendre. il faut comprendre chaque mot et toutes les nuances de son sens. parce que sinon tu comprendras pas celui qui parle.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

243. (I₃.Et.F): pour l'anglais. on a rencontré beaucoup d'Américains. d'anglophones du Canada. vous êtes la première Française. qui vient de France et dont **on entend le français comme il est parlé. on a eu des Canadiens-Français mais c'est une autre langue/**

Même en contact avec d'autres langues-cultures françaises ou francophones, certains étudiants sont désarçonnés. Cela s'observe par les stratégies d'évitement (ex. recours à la langue anglaise) qu'ils usent lorsqu'ils sont face à un francophone.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

321. (I₃.Et.F): moi par exemple je lis le texte ou **j'ai fait connaissance d'un Canadien qui ne parlait pas l'anglais mais le français mais je devais le traduire. et je le comprenais bien mais je ne pouvais pas lui parler. et/**

322. (E): dans quel contexte? comment tu l'as rencontré?

323. (I₃.Et.F): il assistait aux élections. aux élections présidentielles. il y avait dix Canadiens. et toutes les binômes avait un traducteur. donc j'ai travaillé avec l'un d'eux. j'avais aussi une Canadienne avec moi.

323. (E): et qu'est-ce qu'ils faisaient?

324. (I₃.Et.F): ils allaient de bureau de vote en bureau de vote. pour voir comment la procédure des élections se déroulait. pour voir s'il n'y avait pas de falsification et si les bulletins étaient vrais. quels formulaires il fallait remplir. c'était pour vérifier s'il n'y avait pas de transgression dans la procédure électorale. **et je lui parlais en anglais et il me comprenait mais il pouvait rien me dire. et moi je ne pouvais rien lui dire en français mais je comprenais son français. donc mon français n'est pas tout à fait perdu !**

Se dégage ici une certaine insécurité linguistique à la fois « située et circonstancielle : c'est dans telle situation, à tel moment, face à tel interlocuteur, qu'elle se manifeste d'abord » (COSTE, 2001 : n.p). J'approfondis cette notion à la section 3.2.3 de ce chapitre. Aussi, ce témoignage semble révéler, en creux, que l'anglais serait moins touché par la variabilité.

- *Variété interne*

La variété interne désignerait une variété de français produite par les acteurs de l'enseignement-apprentissage. De fait, elle diffère de la langue française standard. D'après deux étudiantes de cinquième année ayant vécu en France, il existerait d'une variété produite en Ukraine qu'elles nomment : « français-ukrainien ». Ce terme désignerait le français enseigné par des enseignants ukrainophones. À la différence du français standard, cette variété leur apparaît défectueuse, bas de gamme et surtout limitée car, comme elles le racontent, lorsqu'elles sont arrivées en France, il leur a été difficile de comprendre et de communiquer avec les francophones. L'une d'elles souligne la nécessité de maîtriser le « bon français », tel qu'il est utilisé en France, en particulier à l'université française.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

26. (I₁.Et.F) : oui d'adaptation. la langue. **le français en Ukraine c'est une chose. le français en France c'est une autre chose.** c'est tout à fait différent. ça n'a rien à voir parce que tout le temps tu entends le français. les cours sont en français. donc tout le temps tu es obligé de réfléchir. tu es fatigué. et après tu t'habitues mais c'est pas facile (*rires*)

[...]

53. (I₁.Et.F) : d'abord il faudrait/ d'après moi **il faut travailler plus sur la langue** parce que tout ce que nous a qu'on a/ OUI le franÇAIS oui on avait les cours mais/ j'avais peut-être A2! en France

[...]

57. (I₁.Et.F) : [...] **je pouvais pas m'exprimer. je pouvais pas. m'exprimer comme ça!**

- *Variété du centre*

Cette variété se rapporte à la norme de référence et généralement enseigné par des enseignants « natifs » (*cf. infra*).

Pour ces mêmes étudiantes, l'Alliance Française représente l'institution qui est la plus proche de la France et, par conséquent, le lieu où l'on enseigne le « français normal » (*sic.*), c'est-à-dire une variété légitime de français. À ce sujet, Michel Dabène (1982 : 64) rappelle que « [l]es institutions françaises à l'étranger sont aussi les relais idéologiques de la norme ». C'est aussi l'idée que partage ces étudiantes :

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

166. (E): mm.et vous aviez déjà passé des examens DELF-DALF avant de partir?

167. (I₁.Et.F) : non non

168. (E): on vous exigeait pas ça. et vous avez jamais fréquenté/ vous savez ce que c'est l'Alliance Française? et vous avez jamais été à l'Alliance Française?

169. (I₁.Et.F) : si j'ai été à l'Alliance Française/

170. (E): t'as pris des cours?

171. (I₁.Et.F) : oui/

172. (I₂.Et.F) : oui. on a pris des cours/

173. (E): toi aussi ?

174. (I₂.Et.F) : oui/

175. (I₁.Et.F) : **c'est là-bas que j'ai appris euuh::certaines notions. à l'université. rien!**

176. (I₂.Et.F) : **le français normal. avec des professeurs français.**

Il est intéressant de souligner les propos de ces étudiants concernant l'inadéquation de l'évaluation DELF-DALF par rapport aux situations de communication auxquelles elles ont été confrontées une fois en France.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

270. (I₁.Et.F) : [...] **je crois pas que le DELF. que l'examen. on parle beaucoup aussi de ça en Ukraine. on croit que si tu as le DELF tu peux t'exprimer/ non!** c'est pas du tout ça parce que des fois le DELF c'est trop pour les entreprises. c'est trop cadré. je sais pas comment on. la vie réelle. **la vie réelle des fois ça n'a rien à voir avec le DELF. tu peux savoir cocher les cases avec les exercices. mais c'est ça la langue tu dois savoir. si tu vas à la scolarité. tu dois savoir ce que tu dois dire.** et euuh:: si tu passes le DELF <tout est::>. ce n'est pas évident/

D'autre part, la prise en compte de la variation linguistique est absente de ce système d'évaluation. Elle se présente, en effet, sous la forme d'un saupoudrage d'accents dans les enregistrements dédiés aux activités de compréhension orale. L'objectif reste avant tout communicatif⁵⁵⁶. La démarche est quasiment similaire dans les manuels labellisés CECR dans lesquels des séances peuvent être consacrées à la thématique du plurilinguisme et pluriculturalisme. Se contenter des réalités culturelles et linguistiques présentées par ce type d'évaluation ou par les manuels apparaît une approche réductrice et peu appropriée aux compétences à développer pour une formation universitaire en langues qui se veut plus approfondie et spécialisée. Outre sa fonction communicative, la formation en langues doit, à mon avis, servir plutôt à comprendre et à manier les modulations, les registres, la diversité, en fonction des contextes auxquels les étudiants seront susceptibles de participer. Cela n'exclut pas de développer une approche plus réflexive sur les langues (voir plus bas, 4.2.4).

De l'ensemble de ces témoignages, nous pouvons déduire que l'apprentissage du français de standard se révèle difficile dans la mesure où la pratique linguistique des étudiants a pour objectif d'atteindre le niveau d'un locuteur natif idéal.

3.2.2. La suprématie du locuteur « natif » idéal

Fred Dervin et Marjüt Johansson (2009: 391) rappellent que pendant plusieurs siècles, la francophonie a été motivée par une « idéologie de la territorialité, des références à un locuteur unique et au français langue maternelle (qui implique presque toujours le concept du locuteur natif) ». Daniel Coste (2001 : n.p) rappelle les différentes raisons qui sous-tendent l'émergence de l'insécurité linguistique au sein de l'enseignement-apprentissage des langues. Une insécurité linguistique produite, selon lui, par l'autonomisation des disciplines linguistiques, par la prégnance des traditions méthodologiques rigides, par l'idéologie de l'*imperium* de la diffusion des langues (anglais, français) par la grammaticalisation et la normalisation

⁵⁵⁶ Je me permets de faire cette remarque en m'appuyant sur mon expérience d'examinatrice et correctrice DELF-DALF (en 2007, 2010 et 2012). Cette brève analyse reste bien évidemment discutable.

renforcée des langues. Ainsi, l'enseignement-apprentissage du français à l'étranger dépendrait d'une idéologie normative, élitiste, et encore fortement ancrée dans une tradition monocentrée. D'où la dominance de la figure du natif qui constitue le seul point de repère à l'enseignement-apprentissage du français.

« L'apprentissage des langues étrangères est encombré par la figure du natif, référence constante, visée ultime, perfection inatteignable, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage. A preuve, les différentes échelles de réussite, plus ou moins étalonnées, qui fixent toujours, à leur plus haut degré, la '*near native competence*'. Et jusqu'à récemment en effet, tout se passe comme si cet objectif inatteignable restait la pierre de touche de tout apprentissage, comme si chaque apprenant devait devenir espion ou faux semblant, ersatz de l'autochtone autre » (COSTE, 2001 : n.p).

Ce serait, d'ailleurs, à partir de la langue de ce locuteur idéal que la notion de compétence de communication a été développée:

«Quels que soient les traits d'origine de la notion de compétence de communication [...], elle s'est développée, en relation à l'enseignement des langues, sur le modèle du natif communicateur idéal: la compétence de communication (comme distincte de la compétence strictement linguistique) est caractérisée par les capacités, les connaissances et les dispositions de type sociolinguistique et pragmatique de locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou, du moins, considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue (c'est à dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfait et homogène des ressources du médium utilisé, langue première pour ces personnes)» (COSTE, MOORE & ZARATE, 1996: 10).

Mais, s'appuyer sur cette compétence idéale entraîne nécessairement une dichotomie entre la langue du « natif » (langue idéale ou idéalisée) et celle du « non natif ». Ce dernier se trouve aux antipodes du « natif » que Jean Pierre Cuq (2003 : 160) définit comme

« personne parlant une langue acquise dans sa petite enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience professionnelle. La qualité de locuteur natif ne doit ne doit cependant pas se substituer à la fonction d'enseignant, qui nécessite une formation professionnelle. Il vaut mieux le considérer comme un informateur, et comme une ressource d'apprentissage (partenaire communicatif pour un travail en expression ou en compréhension ».

Comme le suggère cette définition, et malgré la précaution de l'auteur sur l'emploi de ces termes, la dichotomie natif /non-natif pose problème car tout locuteur-apprenant d'une langue est capable d'agir, de participer à des interactions, dans la mesure de ses compétences langagières, c'est-à-dire de la même manière qu'un « natif » (j'apporterai quelques nuances sur cette notion de non natif plus bas, en 3.2.4).

Le non-natif renvoie traditionnellement à l'enseignant ou à l'étudiant n'ayant pas le français comme langue dite « maternelle » ; alors que le « natif » serait le propriétaire exclusif de la langue française, le représentant légitime du « génie de la langue française »⁵⁵⁷. Par déduction, un enseignant « natif » (et plutôt un Français) disposerait de facilités langagières par rapport à un enseignant « non natif » :

« Le 'natif' étant, par excellence, celui qui a appris (ou plutôt acquis) ' sans peine ', on peut imaginer qu'il transmette de la même manière, par osmose ou par 'contagion'⁵⁵⁸ » (CASTELLOTTI, dans DERVIN & BADRINATHAN, 2008 : 31).

L'image du « natif » est généralement attachée à celle du monolingue idéal.

« Dans l'absolu, le professeur idéal est non seulement natif, il est aussi monolingue, afin d'éviter que sa langue (et sa pensée) ne soient polluées par des intrusions 'impures' qui viendraient l'abâtardir... » (CASTELLOTTI, dans DERVIN & BADRINATHAN, 2011 : 37).

Dans le même sens, Lorenza Mondada (1999 : 21) explique ceci:

« La notion de '*native speaker*' [...] fonctionne en effet comme une garantie de l'authenticité, de la fiabilité et de la représentativité des données, et intervient ainsi crucialement dans une certaine définition de l'objet de la discipline (Coulmas, 1981 ; Davies, 1991). [...] La notion est [aussi] mise en question du double point de vue de sa légitimité empirique, renvoyant à un 'mythe du natif' qui fait écho à celui du locuteur idéal, et de sa légitimité politique, renvoyant aux mythes douteux de l'authenticité et de la pureté (voir Sigh, 1995) ».

En étudiant les représentations sociolinguistiques des enquêtés, cette distinction entre ces deux catégories natif/non-natif est nette. L'idée d'une langue française idéale laisse transparaître un rapport de supériorité/infériorité. D'après les étudiants interrogés par entretiens, il y aurait d'un côté le « vrai français » (sic.), « authentique », renvoyant au français standard :

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

227. (I₃.Et.F): j'aime beaucoup quand des gens du Québec viennent et nous donnent des cours. c'est mieux. **car tout le monde a un accent et eux pas.** et **c'est très agréable à écouter** la langue lorsqu'elle est vivante.

Et, à l'opposé de ce français « aseptisé » se trouve un « français autre », celui qui se parle « avec un accent » (sic.), perçu par les étudiants comme une variété moins fiable bien que « compréhensible » (sic.).

[E.C₆.Et; V₁. U₁]

⁵⁵⁷ En référence au discours d'Antoine RIVAROL « De l'Universalité de la langue » (1784), <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Rivarol-Discours-universalite_fr.htm>, consulté le 4 février 2013.

⁵⁵⁸ Note de l'auteure : Nous avons nommé 'experts par contagion' les enfants qui associent leur expertise supposée à la proximité d'un frère ou d'une cousine qui a appris les langues en question (CASTELLOTTI & MOORE, 1999).

243. (I₃.Et.F): [...] vous êtes la première Française. qui vient de France et dont on entend le français comme il est parlé. on a eu des Canadiens-Français mais c'est une autre

langue/

244. (E): mais j'ai ma langue!

245. (I₃.Et.F): oui. mais c'est la première fois qu'on entend **le vrai français. pas le canadien ou quelque chose d'ailleurs.**

[E.C₇.Et. V₂ ; U₂]

205. (E): [...] vous êtes déjà allées à l'étranger?

206. (I_{plusieurs}): oui.

207. (E): et où?

208. (I₁.Et.F): en Afrique (*rires*)

209. (I ?): (*rires*)

210. (I₁.Et.F): en Europe.

211. (E): en Afrique? et où?

212. (I₁.Et.F): **en Tunisie!**

213. (E): ah! en Tunisie! là-bas tu as sans doute parler en français?

214. (I₁.Et.F): oui!

215. (I ?): l'Afrique. c'est francophone/

216. (I₁.Et.F): bien sûr c'est pas le français standard mais avec un accent africain!/arabe!

217. (E): mm.

218. (I₁.Et.F): mais en principe **c'était compréhensible!**

Ces trois témoignages montrent que, d'une certaine manière, ces étudiants se représentent la francophonie et des variétés de français, lesquelles seraient repérables en fonction de l'accent et de leur circonscription nationale ou territoriale. L'intérêt semble être porté vers le « vrai français » ou le français de France, inaltéré par les accents.

Si plusieurs enquêtés ont conscience de la diversité culturelle et linguistique que renferme l'espace francophone, ils soulignent aussi la nécessité d'apprendre le 'bon usage' du français afin de paraître plus crédible face à un locuteur « natif » français. La sous-estimation de leur connaissance en français que jugent certains d'entre eux montrent aussi que la maîtrise de la langue française ne serait réservée qu'à un certain nombre d'« élus ». Cela renforcerait l'idée de sublimation de la langue française du « natif ». Ainsi, d'après les étudiants, un « natif » fait figure d'autorité, quoiqu'il dise, alors qu'un « non natif », lui, sera limité forcément dans ces compétences.

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

117. (I₃.Et.F): le plus grand avantage c'est qu'on vienne chez nous et on nous donne des cours. c'est très bien pour écouter par exemple/

118. (I₁.Et.F): les natifs.

119. (I₃.Et.F): **ça donne plus de confiance en soi sans doute. en français. [...]**

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

200. (I₁.Et.F) : et moi **je crois que ce sont les natifs qui peuvent enseigner que le français.** l'anglais ou je sais pas les langues étrangères. tu peux PAS. aucun prof euh peut te donner euh::: je sais pas les mêmes connaissances.

[...]

342. (I₁.Et.F) : **on est toujours handicapé**. parce que oui pour eux c'est le français ça a toujours été le français. c'est leur langue maternelle. et si j'ai certains difficultés/ si je ne comprends quelque chose. c'est toujours ils sourient. la rigolade tout ça oui/

343. (I₂.Et.F) : on avait la moitié de notre cours c'était des Français et l'autre moitié c'était les/les étrangers.

Inviter des locuteurs « natifs » devient, de fait, un événement exceptionnel et nécessaire à la valorisation de la formation de français. Une enseignante de l'université n°2 insiste sur l'intérêt linguistique que présente l'intervention de francophones en cours. Pour elle, l'entrée en relation avec un « natif » s'avère incontournable pour améliorer le niveau français des étudiants.

[E.Ind₉.P.F. V₂; U₂]

178. (I.Ind₉.P.F) : je pense. euh le développement de de de des relations avec les universités françaises. on va continuer c'est sûr. <j'ai beaucoup de fois>. et puis le stage des doctorants. parce que moi j'ai parlé des étudiants de Master 2. quand quand on passe le stage de FLE. on peut passer le stage. à l'université. ici. à .même. dans notre ville. et puis le stage des doctorants⁵⁵⁹. ça s'est très très. obligatoire pour nous. tout d'abord. [...] mais **la présence des des natifs. c'est toujours très pertinent. pour les étudiants. qui n'ont jamais été dans le pays de langue où on apprend...** parce que c'est assez artificiel. de nous communiquer. en français par exemple. entre nous. oui . bien sûr. pendant les cours. dans la rue. mais c'est assez artificiel. mais la présence des étrangers. parmi nous. entre nous. ça nous oblige d'utiliser le français. toujours par tout! et:: et euh c'est toujours des découvertes! je sais pas au niveau professionnel. au niveau personnel. parce que les étudiants sont très très. moi je pense que c'est très riche. ces ces relations. hum...

De même, cette étudiante insiste sur l'importance que le département organise des rencontres :

[E.C₅.Et. V₁; U₁]

227. (I₃.Et.F) : [...] il y a des Français qui nous ont présenté des informations. on a aussi des échanges avec l'université de V₃ où on enseigne le français comme première langue. cela est plus développé chez eux. on est allé chez eux pendant une semaine. puis ils viennent chez nous. là-bas on suit tous les cours en anglais. on a seulement la grammaire française. mais chez eux les cours sont tout le temps en français. c'est beaucoup plus intéressant. et tu peux entendre cette langue beaucoup plus longtemps.

[...]

234. (I₁.Et.F) : [...] c'est encore plus intéressant quand des francophones viennent. cela serait intéressant s'ils venaient pour donner des cours ou qu'ils communiquent avec nous. seulement pour entendre leur langue. car c'est trop peu. [...]

Pour les étudiants, il est essentiel de rencontrer des francophones ayant le français comme première langue d'usage.

⁵⁵⁹ Elle fait allusion aux stages de recherche de deux doctorants français venus à l'université.

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

227. (I₃.Et.F): j'aime beaucoup quand des gens du Québec viennent et nous donnent des cours. c'est mieux. [...]

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

117. (I₃.Et.F): le plus grand avantage c'est qu'on vient chez nous et on nous donne des cours. c'est très bien pour écouter par exemple.

118. (I₁.Et.F): les natifs.

119. (I₃.Et.F): ça donne plus de confiance en soi sans doute. en français. je ne pense pas que dans d'autres universités on viennent souvent de l'étranger et qu'on donne des cours. et en plus de façon moderne. pas de façon traditionnelle mais avec des informations actualisées. je pense que c'est un grand avantage/

Ces témoignages nous amène à formuler deux remarques: premièrement, la « nativité » ou « nativisation » apparaît comme un conditionnement (CASTELLOTTI dans DERVIN & BADRINATHAN, 2011) ; et deuxièmement si le français des « Natifs » demeure pour la plupart des interrogés le français à apprendre, force est de constater que l'enseignement dont dispense les étudiants la plupart du temps en « français non natif ». En effet,

« Dans certains contextes postcoloniaux, ces enseignants non-natifs sont les seuls à enseigner les langues. De surcroit, ces enseignants sont parfois natifs de la langue qu'ils enseignent mais la 'variété' qu'ils parlent, diffère de celle pratiquée au 'Centre' » (DERVIN & BADRINATHAN, 2011 : 15).

Cette situation où le français standard (de France) est privilégié a, on l'a vu, tendance à générer de l'insécurité linguistique chez les enseignants et apprenants.

3.2.3. Le complexe linguistique des « non natifs »

D'après les entretiens, les étudiants et enseignants ont témoigné de deux problèmes relatifs au clivage natif/ non natif : le statut de « non natif » mal assumé et le poids de la norme par l'enseignement (LEDEGEN, 2000). À ce propos, Michel Francard (1997 :176) explique que

« [...] l'institution scolaire dans le monde francophone accroît l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistique régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le 'bon' français, souvent assimilé au 'français de Paris') ».

L'insécurité linguistique se manifeste donc sous diverses formes et joue différents rôles selon les contextes. Selon Daniel Coste (2001, n.p), dans le cadre de l'enseignement des langues,

« L'insécurité ou la sécurité linguistique tient au rapport qu'établit un locuteur entre sa propre performance langagière (telle qu'il se la représente) et une norme sociale externe (telle aussi qu'il se la représente ou qu'elle lui est présentée). Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus

'compétents', plus 'légitimes' sont à même de respecter. La question est donc celle de la relation posée entre un jugement de normativité et une auto-évaluation ».

L'(in)sécurité linguistique (voir aussi chapitre 3)⁵⁶⁰ serait donc à la fois « interne » (le jugement que je porte sur ma compétence langagière) et « externe » (le jugement que porte l'institution, les autres sur ma compétence langagière). Dans l'extrait ci-dessous, on remarque que le regard extérieur (ici, du natif) compte beaucoup pour l'étudiante.

[E.Ind₂. Et. F; V₂ ; U₂]

83. (I.Ind₂.Et.F): [...] mais aussi un de mes amis Français m'avait dit que... euh. moi comme étrangère. des fois je fais la phrase qu'on ne dit pas ! les Français ne dit pas comme ça! autrement la même chose mais il m'avait dit que c'est pas euh l'erreur... il m'avait dit que c'est un des sortes du français euh...

Ainsi, d'après les réponses de l'enquête, le phénomène d'insécurité proviendrait d'une carence communicationnelle dans l'apprentissage du français.

- *Peu de possibilités communicationnelles en français, plus d'insécurité linguistique pour les étudiants*

D'après l'enquête, le sentiment d'insécurité linguistique prégnant chez les étudiants émanerait de l'absence ou de la rareté de la pratique communicationnelle en français. Les étudiants interrogés l'ont souvent attestée dans les entretiens:

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

240. (I₄.Et.F): je ne peux pas parler à la place de tout le monde. mais on ne ressent même pas la langue! **je ne sais même pas quels mots on peut mettre ensemble. est-ce que ça sonne ou pas !**

241. (E): et pourquoi?

242. (I_{plusieurs}): **il y a pas assez de pratique.** il faut lire, écouter...

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

143. (I₁.Et.F) : [...] mais trois quatre cours ce n'est pas suffisant pour maîtriser la langue. il faut plus l'approfondir. aller en France et y vivre pourquoi pas un an. deux. on peut avec ce niveau bien maîtriser/

144. (I₁.Et.F) et (I₃.Et.F) : oui/

145. (I₁.Et.F) : c'est ça. pour apprendre une langue. **il faut être dans un milieu où on utilise la langue.** on apprend ici comment apprendre la langue apparemment. mais peu importe quand tu rencontres les porteurs de langue maternelle. des Français par exemple ou. des francophones. c'est très bien on peut tout comprendre. correctement. structurer tes idées. mais parler c'est difficile.

146. (E) : pourquoi? oui/

147. (I₁.Et.F) : **on n'a pas de pratique.** on est pas dans le contexte linguistique. mais on a des bases principales. mais on ne les utilise pas. on a l'habitude.

Le manque d'échanges oraux peut provoquer chez eux une certaine inhibition. En

⁵⁶⁰ On notera au passage que l'(in)sécurité linguistique n'est pas qu'une notion sociolinguistique, elle est aussi discutée en sociodidactique.

effet, le sentiment de peur de prendre la parole est éloquent dans l'extrait suivant :

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

289. (I₁.Et.F): on connaît bien les règles théoriques comme je disais. comment on peut les utiliser. je peux même penser comme il faut. mais **j'ai peur de m'exprimer à l'oral. je ne suis pas sûre** si je vais bien le dire. si j'avais plus de temps je pourrais alors plus penser que c'est correct. **mais j'ai peur de le dire à l'oral.** vous savez on a tellement...**on n'a pas de pratique orale.** pour moi. **c'est très dur.** je peux comprendre. mais **je ne peux pas parler.** [...]

Cette crainte de prendre la parole s'accompagne d'un sentiment d'incompétence à parler comme un natif. En se représentant le natif comme un être supérieur, les étudiants sous-estiment systématiquement leur compétence langagière. Le natif reste bien pour les enquêtés le modèle à imiter. L'extrait de l'entretien avec cette étudiante montre qu'à partir d'un certain niveau, la vigilance s'avère plus importante pour « bien » parler.

[E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]

127. (I.Ind₃.Et.F): quand j'étais l'interprète de l'école musicale et j'ai compris j'ai déjà le bon niveau pour travailler pour traduire du français en ukrainien je comprenais presque tout. et on pouvait deviner le sens. et euh par contre le français c'est beaucoup difficile pour moi au niveau de prononciation **j'ai des problèmes la grammaire** aussi. euh **je fais beaucoup de fautes.** mais j'essaye de ne pas / **j'essaye de demander aux personnes de me corriger** de faire les efforts de ne pas les faire. et et aussi euh j'essaye de ne pas penser à ça quand je parle.

Les possibilités d'entendre et de pratiquer le français apparaissent réduites pour les étudiants, devant se contenter des seuls cours de français à l'université.

[E.C₁₀.Et. V₁ ; U₁]

46. (I₁.Et.F) : **je n'ai pas eu encore l'occasion de parler en français en dehors de l'université.** en anglais oui. mais en français non.

Dans l'environnement sociolinguistique extérieur à l'université, le français est effectivement peu représenté (chapitres 3 et 5). Les étudiants ne semblent pas habitués à regarder des films en français, à lire en français à partir des moyens disponibles. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons : manque d'intérêt pour le français, choix limité, manque de temps, etc.

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage en langues, l'insécurité linguistique est donc tangible et peut s'accompagner d'une remise en cause de l'identité des enseignants, comme nous allons le voir. Peut-être l'est-il davantage en français que dans les autres langues étant donné que la norme est omniprésente et préservée par les méthodes d'enseignement et les institutions. Le français à l'étranger n'y échappe pas.

- *De l'insécurité linguistique à la remise en question de l'identité professionnelle des enseignants*

Outre les étudiants, l'insécurité linguistique concerne les enseignants, comme en témoigne cette jeune enseignante de français en poste depuis peu à l'université:

[E.Ind₅.P.F; V₂; U₂]

253. (I.Ind₅.P.F) : *bien sûr! tu vois par toi-même! regarde **j'ai beaucoup de mal à parler**. je comprends à peu près tout. parce que j'ai. comment te dire. **j'ai des barrières. ça m'est difficile de parler.***

254. (E): mm/

255. (I.Ind₅.P.F) : *mais je pense que ce n'est pas un grand problème. parce que je sais qu'en travaillant dans ce domaine je vais pouvoir me développer. plus tard ça je le sais! mais **je sais qu'il y a beaucoup de professeurs qui ne peuvent pas seulement que parler mais qui ne comprennent pas non plus.***

L'insécurité linguistique peut être encore plus forte chez certains enseignants n'ayant jamais été confrontés dans la réalité à la langue-culture qu'ils enseignent (ZARATE 2008 [1993]: 9). L'identité professionnelle, reposant essentiellement sur l'usage et la maîtrise de la langue enseignée, se révèle ébranlée dès lors qu'il y a insécurité linguistique. Louise Dabène (1990: 13) souligne que bon nombre d'étudiants et d'enseignants « non natifs » intériorise cette insécurité linguistique tout au long de leur parcours :

« Tout autre est la situation de l'enseignant non natif qui a – avant ses élèves – vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conscience plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser. Sa marge de manœuvre linguistique est plus réduite, et il ne pourra s'autoriser d'improvisations aussi libres que son collègue natif. Il ne maîtrise qu'en partie (et parfois très peu) l'aspect pragmatique du langage ou l'organisation des stratégies conversationnelles. Il y a fort à parier, dès lors, que les approches dites 'communicatives' – même s'il les adopte avec enthousiasme – ne se réduisent souvent, dans sa classe, à un répertoire d'énoncés proposés purement et simplement à la mémorisation des apprenants, surtout lorsque l'enseignement se déroule dans un milieu et qui n'offre donc pas à l'apprenant la possibilité d'élargir son répertoire verbal ».

Cette inquiétude plus ou moins intense ressentie face à l'importance de respecter de norme, peut également se traduire, dans le cas extrême, par l'expression d'un certain purisme linguistique de la part des enseignants. Michel Dabène (1982 : 61) avait déjà précisé ceci :

« Pour un enseignant français, sensibilisé aux écarts entre la 'norme' incarnée dans l'écrit littéraire et les usages oraux et écrits contemporains, cette question renvoie à des prises de position, souvent idéologiques, liées à un héritage culturel qui entre en conflit avec les pratiques langagières, vécues ou observées. Interprétés en termes de purisme ou de laxisme, les choix que sa fonction enseignante l'oblige à faire quotidiennement sont l'occasion de doutes, d'incertitudes, le plus souvent de décisions fondées plus sur le sentiment ou l'intuition que sur des bases rationnelles. Pour un non natif enseignant le français hors de son milieu naturel, les mêmes facteurs culturels et idéologiques peuvent

jouer ; mais il s'y ajoute, la plupart du temps, une grande insécurité liée au sentiment d'une compétence insuffisante ou le décalage par rapport aux évolutions de la langue ; et à un grand besoin de cautions autorisées qu'il ne sait plus bien où trouver ».

L'anecdote d'un cours de FLE racontée par deux étudiantes ayant suivi leurs études dans une université française est particulièrement intéressante. Le sentiment de sécurité exprimé par l'enseignante se mêlerait à un sentiment de supériorité linguistique et sociale. Face à l'attitude de l'enseignante native, l'étudiante en situation d'apprentissage, s'est sentie quant à elle « rabaissée » voire humiliée. Ce récit révèle bien le double rapport de force qui s'installe entre l'apprenant/l'enseignant et le natif/non natif.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

346. (I₁.Et.F) : [...] c'était une prof de la sémiotique d'image. elle explique ce que c'est la théorie de la sémiotique de l'image. que **les Français bien sûr comprennent! et puis elle tourne sur nous et elle dit 'est-ce que vous comprenez ce que c'est un coq?'**...

347. (I₂.Et.F) : (*rires*)

348. (I₁.Et.F) : '**oui. bien sûr Madame je comprends ce que c'est!**' mais bon **elle nous met dans une situation d'échec de suite!**

La phrase de l'enseignante *a priori* anodine, accompagnée d'une intention (consciente ou non) et d'une attitude (compréhensive ou non), a donc été interprétée par cette étudiante comme un affront, touchant à son identité sociolinguistique et d'apprenante. Rappelons, au passage, que

« L'identité sociolinguistique d'un locuteur est associée à son appartenance sociale, notamment sa classe socio-économique, son ethnie dans certaines sociétés multi-ethniques, son âge, son sexe, son niveau d'éducation, sa profession, etc. Dans le contexte spécifique d'un discours, l'identité est aussi déterminée par le rapport du locuteur avec son interlocuteur, notamment le statut, lequel situe comme inférieur, égal, ou supérieur, ainsi que sa disposition dans l'interaction » (MUFWENE, 1997 : 161).

Ainsi, la position de l'enseignante par rapport à l'étudiante et le contexte de communication « surveillé » dans lequel l'interaction a eu lieu, où la norme se doit d'être respectée, apparaissent comme autant d'éléments influents sur le degré d'insécurité linguistique du locuteur-apprenant⁵⁶¹. À ce sujet, l'analyse de Daniel Coste (2001 : n.p) est éclairante : pour lui, l'insécurité linguistique peut se traduire comme

« une hiérarchisation : il y a apparition de l'insécurité parce que se met en place une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée : on se sent en

⁵⁶¹ Bien sûr, ce type de situation ne concerne pas que ces étudiants ukrainiens en France, le sentiment d'insécurité est commun à de nombreux apprenants en langues et, même à des « natifs » dont la variété d'usage est éloignée de la variété légitime par exemple.

dessous de ce qu'on devrait être, pas tout à fait à même de performer comme il le faudrait, alors que d'autres sont, eux, capables de le faire ».

Le didacticien ajoute que

« Les enseignants 'natifs' tendent à opérer, qu'ils le veuillent ou non, comme des agents d'insécurisation [...] Les enseignants ne se confondent pas nécessairement avec les petits-bourgeois de Labov et ne sont généralement ni des fanatiques de l'hypercorrection, ni des pourfendeurs de fautes, ni des inquiets torturés par leur soi-disant déficience. Mais, de par leur position dans le système éducatif, ils sont aussi, fonctionnellement, des gardiens de la parole, des garants des normes, et perçus comme tels. » (*Ibid.*)

D'autre part, notons que la conscientisation de l'insécurité linguistique par les enseignants natifs ou non natifs peut être bénéfique à la (re)construction de leur identité professionnelle à condition qu'ils fassent l'effort d'un recul sur leur enseignement, le processus d'apprentissage de la langue, entre autres. En effet,

« La formation ne se fait que dans la prise de conscience des savoirs et des pratiques linguistiques et éducatives que les professeurs possèdent et peuvent construire, dans une prise de conscience qui exige un travail d'auto-observation, d'hétéro-observation et de soutenance extérieure (Cadet & Causa, 2005) » (ANDRADE, 2007 : 118).

L'insécurité linguistique peut donc être perçue autrement dans l'enseignement comme dans l'apprentissage de la langue.

- *L'insécurité linguistique comme étape transitoire de l'apprentissage*

D'aucuns assurent que l'insécurité linguistique « n'est pas forcément une valeur négative », « elle n'est pas forcément bloquante. Elle peut être un indice de quête d'apprentissage » (Bagionni cité dans LEDEGEN, 2000 :117). L'insécurité linguistique, considéré comme état intermédiaire dans l'apprentissage, précéderait la sécurité linguistique que recouvrirait l'apprenant après un certain nombre d'efforts pour arriver à un niveau « acceptable » par la communauté de locuteurs dans laquelle il se trouve. Pour y arriver, une mise en confiance et une conscientisation de cet état sont nécessaires. L'apprenant trouvera ainsi l'intérêt de développer ses compétences langagières. L'insécurité linguistique peut jouer le rôle de « moteur » motivationnel dans l'apprentissage des langues et développer la compétence plurilingue de l'apprenant (COSTE & al. dans PIEROZAC & ELOY, 2009 ; COSTE, 2001).

Dans le cas des enseignants et étudiants interrogés, l'idéal de perfection, représenté par le natif, demeure l'objectif visé de l'enseignement-apprentissage. Enseigner-apprendre le français selon d'autres repères ne semble pas avoir été

encore envisagé. C'est pourquoi, je proposerai, dans les lignes qui suivent d'aborder quelques modalités dans le cadre du renouvellement de l'enseignement-apprentissage du français.

- *Comment revoir les fondements de enseignement-apprentissage du français en Ukraine?*

Vouloir s'exprimer comme un « natif », on l'a vu, signifie exiger l'impossible. Si le locuteur natif est toujours posé comme idéal dans l'enseignement-apprentissage du français, force est de constater que« [...] la finalité de l'apprentissage des langues ne saurait être, pour tous et partout, de s'exprimer comme un 'natif', compétence native qu'il s'avère malaisé de définir concrètement [...] »(BEACCO, 2004 : 26). Dans le même sens, concevoir l'enseignement-apprentissage du français à travers la formation d'étudiants bilingues parfaits s'avère aussi un objectif irréaliste (COSTE, MOORE & ZARATE, 1996 : 11). Rappelons qu'

« [u]n bilingue n'est d'ailleurs pas un double-monolingue, mais un locuteur dont la compétence communicationnelle visée dans l'acquisition d'une langue et culture autre est la construction globale d'un système identifié comme 'plurilingue' où des interférences structurées entre des langues [...] et les cultures pratiquées permettent à la personne d'appartenir *simultanément* à plusieurs communautés linguistiques et culturelles tout en restant elle-même» (BLANCHET, 2000 : 99).

Afin de garantir l'enseignement-apprentissage du français dans de bonnes conditions, il conviendrait de prédéfinir des objectifs plus réalistes et raisonnables, comme le souligne ici Sophie Moirand (1990 [1982]: 57) :

« On ne peut donc a priori ni rejeter ni recommander de procédures particulières : l'objectif de l'enseignant est d'abord de favoriser une exposition des apprenants à un maximum d'échantillons de langue étrangère, ensuite de les aider à structurer ces données en organisant leur présentation, et à se les approprier en leur proposant des tâches mettant en jeu des activités faisant appel à des opérations linguistiques et cognitives diversifiées, enfin d'évaluer et de leur faire évaluer leur compétence de communication par comparaison de leurs propres productions avec les échantillons présentés, avec des productions de natifs ou d'autres apprenants et avec leurs productions antérieures »

Il serait alors approprié que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (pas seulement le français) fasse l'objet d'une large (re)mise en question en ce qui concerne ses fondements éthiques et de parvenir à admettre le principe suivant :

« Accepter l'accent étranger, les erreurs, les régionalismes, les écarts ou les 'inventions' linguistiques du locuteur non natif, les changements de variété linguistique, comme des manifestations de la créativité et de la diversité humaines sont autant de formes de la bienveillance linguistique, qui est elle-même une des formes de la civilité. C'est de la reconnaissance de l'existence et de la légitimité de cette pluralité de modes de communication que dépend la reconnaissance du plurilinguisme comme objectif pour les politiques linguistiques éducatives » (BEACCO & BYRAM, 2007 [2003] : 82).

Comme on l'a observé, parmi les enquêtés, peu d'étudiants interrogés entretiennent un rapport « sécurisant » à leur variété de français qu'ils (co-) construisent. Un travail sur les représentations et la variabilité s'avère, par conséquent, utile afin de (ré)équilibrer les rapports natif/ non natif, langue standard/ langue non-standard, etc. (je reviens sur ce sujet plus bas). Car maintenir cette compartimentation des variétés ne fait qu'amplifier les attitudes insécures des apprenants et des enseignants.

- *Ouvrir et valoriser le champ de compétences des enseignants et des étudiants non-natifs*

En admettant de revoir les principes de l'enseignement-apprentissage des langues, le curseur de la performance sera ainsi déplacé et les représentations moins monocentrées. Il s'agira alors d'accepter que le « natif » ne soit pas le seul dépositaire de la langue française. Il s'agira aussi de considérer qu'un enseignant non natif développe ses propres compétences qui peuvent d'ailleurs rejoindre ou non celles d'un enseignant natif. Et, parmi les compétences du non natif, on peut dresser cette liste:

- la compétence langagière à communiquer (l'enseignant non natif a une expérience approfondie à communiquer dans la langue qu'il enseigne)
- la compétence d'expert (il est censé avoir été formé à l'analyse linguistique et à son application en contexte éducatif)
- la compétence d'anticipation (il est capable d'anticiper les « erreurs » et de savoir quelles activités « fonctionnent » puisqu'il les a lui-même expérimenté en tant qu'apprenant)
- la compétence plurilingue (il peut transposer ou croiser des savoirs émanant d'autres langues puisqu'il a été formé à d'autres langues)
- la compétence d'adaptation (il a connaissance des réalités institutionnelles et de l'enseignement-apprentissage), etc.

En somme, cela reviendrait à admettre que, d'une part, le natif et le non natif, sont avant tout des individus développant des compétences langagières (au sens large) sans cesse mouvantes ; et, d'autre part, il s'agirait de relativiser le rapport à la norme. Cela supposerait également de reconsidérer les compétences des apprenants :

« L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir indifférencié ('langue') mais comme la résultante de la mise en place de compétences multiples: des compétences d'interaction, des compétences de

nature formelle, d'autres de nature culturelle » (BEACCO, 1995 : 48; voir aussi BEACCO, 2007 : 77).

Cela signifierait aussi de partir des compétences de l'étudiant au lieu de lui imposer une compétence idéale à atteindre :

« [...] plutôt que de placer l'apprentissage d'une langue étrangère sous le signe d'une opacité linguistique progressivement dissoute par la durée de l'enseignement, il vaut mieux poser le principe des droits interprétatifs de l'élève. Reconnaître ces droits implique qu'il y a un écart irréductible entre l'interprétation du natif et celle de l'étranger. Mais le propre d'un enseignement, conçu comme une mise à distance des pratiques culturelles acquises, est de contribuer à le révéler et à l'aménager » (ZARATE, 2008 [1993] : 99)

Dans cette optique, il s'agirait d'envisager au sein des institutions éducatives (en France, à l'étranger) une autre relation entre natif et non natif. Cela appellerait donc inéluctablement à repenser l'idéologie de « la » norme linguistique, non pas comme seule dominante, et à reprendre les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues (y compris du français).

Après avoir interprété les rapports des enquêtés aux langues autres qu'ils enseignent ou apprennent, la section suivante portera sur les pratiques et contenus d'enseignement du français, toujours pour comprendre la nécessité et les limites de cette « rénovation des cursus » en Ukraine.

3.3. Les approches méthodologiques à l'épreuve du changement

Par le terme approche méthodologique, j'entends l'ensemble des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, des dispositifs et des matériels pédagogiques. Le terme d'approche induit l'idée d'une démarche souple, à l'opposé des notions de méthodes et méthodologies renvoyant davantage à des cadres immuables, fixés par des règles.

Dans un premier temps, je définirai les termes méthodes, méthodologies et manuels qui déterminent les approches méthodologiques. Ensuite, je traiterai des choix méthodologiques établis au plan institutionnel en matière de formation en langues étrangères en Ukraine, en analysant les éventuels apports et changements de l'adoption du CECR. Dans un second temps, à partir de la notion d'éclectisme méthodologique, je montrerai que l'enseignement du français, d'après l'enquête, se construit par le métissage et l'appropriation d'approches et de ressources

méthodologiques. Je m'intéresserai particulièrement aux problèmes d'apprentissage liés aux orientations méthodologiques expérimentées par les enseignants et au contexte de la formation universitaire. Par cette analyse, enfin, j'essaierai de tirer les premières conclusions des effets de cette rénovation de l'enseignement-apprentissage du français.

3.3.1. Méthodes, méthodologies, manuels

Tous les didacticiens n'accordent pas la même signification à ces trois termes.

D'abord, selon Christian Puren (1988 :16-17), la méthodologie renvoie, elle, à un

«ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents être eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites ».

Christian Puren (1992 :14) appelle « méthodologie » ce qu'Henri Besse nomme «méthode », à savoir,

«un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. Il s'agit donc d'un assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures et non de ce que nous appellerons ici les manuels ou les cours qui s'en aspirent ou tentent de l'appliquer».

Pour Henri Besse (1992: 14-15), le manuel correspond à un « ensemble pédagogique » pouvant se réclamer de certaines méthodes. Alors que Christian Puren (1988 : 16-17) désigne la méthode comme un « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée ». La méthode peut ainsi renvoyer au manuel⁵⁶² comme à la méthodologie. Afin de contourner la confusion qu'implique le terme de méthode (entre méthode/méthodologie et méthode/manuel), je parlerai de manuel en tant que

« support destiné à un enseignement et à un apprentissage, prenant généralement la forme d'un ouvrage et supposant certaines caractéristiques : simplicité, maniabilité, organisation en parties dirigée par une progression, visant l'acquisition de connaissances ou le développement de capacités (VERDELHAN-BOURGADE & AUGER, 2011 : 456).

⁵⁶² Les enseignants que j'ai interrogés préfèrent l'appellation « méthode » pour désigner les manuels.

Enrica Piccardo et de Francis Yaïche (2005 : 444) rappellent à ce propos, que

« Le terme 'manuel', dépourvu de toute connotation prescriptive, reste pour beaucoup préférable à celui de 'méthode', dont le message implicite semble être: 'Voilà **la** Méthode de langue étrangère : vous n'avez qu'à l'appliquer pour faire votre classe', un message qui hélas apparaît dangereusement tentateur ! ».

- *Quels choix méthodologiques pour la formation en langues en Ukraine ?*

En Ukraine, jusque dans les années 90, l'enseignement-apprentissage du français était dominé par une approche méthodologique basée sur la traduction des textes et sur la réalisation d'exercices structuraux. Répétition, prononciation et mémorisation des textes constituaient la stratégie principale d'apprentissage. Le Ministère supervisait alors l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage, de l'édition de manuels à la coordination des séances pédagogiques. L'enseignant n'était pas autorisé à choisir ou créer sa méthodologie (chapitre 4).

Ce n'est qu'à la fin des années 90 mais surtout à partir des années 2000, avec l'adoption du CECR en Ukraine, qu'il a été question d'adopter de nouvelles pratiques et techniques didactiques et pédagogiques. L'Ambassade de France en Ukraine a joué un rôle dans ce tournant didactico-pédagogique à travers l'organisation de séminaires, de dons de matériels pédagogiques, de rencontres avec enseignants venus de France et par des invitations de séjours en France grâce à la mise en place de campagnes de bourses, entre autres.

Sur le plan pédagogique, la période post-soviétique se caractérise par une diversification des options méthodologiques avec un vaste choix de manuels de français (d'éditions ukrainiennes, françaises, russes) à disposition des enseignants. Dans la continuité des pratiques de l'époque soviétique (chapitre 3), le manuel demeure l'outil indispensable au cours de français, comme le confirme ici cette enseignante :

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

225. (I.Ind₈.P.F): moi ça m'est très difficile quand je n'ai pas de manuel

Enrica Piccardo et Francis Yaiche (2005 : 444) soulignent que

« [...] le manuel a fait [...] son apparition pour répondre à une vision structurée et structurante de la didactique, ce terme se propose désormais comme une sorte de métonymie pour l'ensemble des ressources que l'enseignant utilise pour sa pratique ».

Plus loin dans leur article, les auteurs ajoutent que

« Le manuel est à la fois le résultat et l'instrument de certaines conceptions didactiques, et il est un outil aux usages multiples – individuel ou collectif, par l'enseignant ou de manière autonome par les apprenants » (*op.cit* : 450).

Les manuels fournissent non seulement à l'enseignant et à l'apprenant, « [...] un référent commun, un cadre, un outil [...] une méthode et une logistique pédagogiques clé-en-main » (BLANCHET, 1998 :192), mais aussi une assise méthodologique (SALINS, 1996) que seul l'enseignant est capable d'adapter en fonction de son cours, de son public, etc... J'ai en effet observé que l'approche méthodologique retenue par les enseignants de français enquêtés était souvent fortement tributaire du manuel qu'ils utilisaient. Si aujourd'hui l'offre méthodologique peut être révélatrice d'une certaine liberté dans les pratiques pédagogiques, n'est-elle en même temps une tentative de conformisme vers l'intégration d'une méthodologie communicative et actionnelle qui deviendrait ainsi seule alternative pour la rénovation de l'enseignement-apprentissage du français ? Pour répondre à ce questionnement, je proposerai une entrée par la notion d'éclectisme pour savoir si les pratiques méthodologiques du français en Ukraine sont « éclectiques »⁵⁶³ ou unifiées.

3.3.2. Qu'entend-on par « éclectisme » ?

La notion d'éclectisme est féconde car « le champ de la didactique des langues dépend étroitement de ses emprunts à divers domaines des sciences humaines et des sciences du langage » (SALINS, 1996 : 39).

- *Origines de l'éclectisme*

L'éclectisme renvoie à un mouvement de pensée philosophique, fondé par Potamon d'Alexandrie au I^{er} siècle, puis il a été repris par Victor Cousin au XIX^e (HADOT, n.d). L'éclectisme correspond à « une attitude de pensée qui consiste à emprunter aux différents systèmes philosophiques ce qu'ils ont de meilleur, à condition que les thèses empruntées soient conciliables » (SALINS, 1996 : 42).

L'éclectisme ne doit pas se confondre avec l'universalisme et le syncrétisme. Pourtant, dans son acception actuelle, syncrétisme et éclectisme sont

⁵⁶³ Je mets ce terme entre guillemets car dans l'usage ordinaire, il est souvent connoté péjorativement, associé à l'idée de désordre, d'incohérence. J'explicite plus bas.

sémantiquement très proches. D'après Jean-Jacques Richer (2009), l'éclectisme et le syncrétisme sont deux démarches antagonistes. L'étymologie du terme éclectisme suggère d'opérer des choix cohérents ; le syncrétisme se caractérise par la fusion d'éléments (RICHER, 2009 : 31). On remarquera ainsi une légère différence (voire inversion des significations) avec la définition du syncrétisme proposée par Le Petit Robert (2011) qui renvoie à une « combinaison relativement cohérente (à la différence de l'éclectisme), mélange de doctrines, de systèmes ».

Concept usité en didactique des langues-cultures depuis les années 90, l'éclectisme est brandi par certains didacticiens (tels que Christian Puren) en réaction à une certaine « orthodidaxie » qu'évoquent les méthodes communicatives (BEACCO, 2007 : 4^{ème} de couverture). S'annonçant comme « révolution méthodologique », l'approche communicative aurait ainsi (re-)posé la question de l'éclectisme (PUREN, 1996 : 36).

Christian Puren (1994) a été l'un des premiers didacticiens à s'être intéressé à ce concept d'éclectisme méthodologique. Il rappelle à juste titre que cette approche n'est pas une nouveauté : « [...] les pratiques d'enseignement ont nécessairement toujours été marquées par un fort éclectisme. Point n'est besoin d'observation pour l'affirmer, parce qu'il ne s'agit ici que de pure déduction logique » (PUREN, 1994: 20).

L'éclectisme permet ainsi de rendre compte de la complexité⁵⁶⁴ qui régit les manuels (BÉRARD, 1991 : 84) et, plus largement, tout l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (PUREN, 1996 : 37 ; PUREN, 2000). Réhabilité par la didactique des langues-cultures, l'éclectisme semble avoir trouvé un écho favorable dans le CECR, comme en témoigne cet extrait :

«Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes mises en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social» (CECR, 2001: 110).

⁵⁶⁴ Ici, l'adjectif complexe est à prendre au sens d'Edgar Morin. Ce chercheur développe tout une partie de son ouvrage sur la théorie de la *Méthode* (cf. bibliographie). Transposé dans le cadre de la didactique des langues, ce terme renvoie à une approche communicative conçue comme un « système ouvert, en l'occurrence une construction rationnelle mais non rationalisée, cohérente mais non dogmatique, englobante mais non totalitaire, facilitatrice mais non réductrice » (PUREN, 1995 : 38).

Toutefois, l'éclectisme, comme on l'a évoqué plus haut, peut être associé à un « bricolage » méthodologique, minimisant ainsi la cohérence interne nécessaire à l'enseignement-apprentissage (SALINS, 1996 :43). En outre, la diversité et la complexité des approches méthodologiques peuvent paraître difficilement envisageables et gérables par les praticiens (*op.cit.* : 40-41). D'où la nécessité d'explicitier plus largement et simplement les modalités des approches méthodologiques afin que les praticiens se les approprient mieux. C'est l'idée que soumet ici Véronique Castellotti (1995 : 52-53) :

« [...] les conceptions que les enseignants ont aujourd'hui de la méthodologie dérivent davantage, trop souvent encore, de mots de passe ('audiovisuel', 'communicatif'), dont ils ne possèdent pas toujours les clefs, que de la référence à des concepts scientifiques partagés par l'ensemble du domaine. Le passage d'une attitude trop prescriptive à un éclectisme flou, loin de permettre une prise en charge par les principaux acteurs des problèmes méthodologiques, les entraîne vers une défiance généralisée vis-à-vis d'ensembles méthodologiques rigoureux et entretient le sentiment que 'toutes les méthodes se valent', ou que 'chacun a sa méthode'. Dans ce contexte, la nécessité de références théoriques accessibles se fait particulièrement sentir, afin d'offrir un cadre de réflexion et d'action, dans lequel chacun puisse restituer les différents éléments de sa pratique».

Enrica Piccardo et Francis Yaiche (2005 : 443) résument bien l'éclectisme méthodologique en le présentant à la fois « libérateur et insécurisant ». Il est aussi un procédé/processus « exigeant ». En effet, il faut d'abord comprendre les soubassements théoriques et méthodologiques des méthodes de langues pour, ensuite, pouvoir identifier des cohérences et des incohérences et enfin, travailler son adaptation.

L'éclectisme, tel qu'il est défini, est encore une notion encore floue qui prête à diverses interprétations.

- *Un éclectisme, des éclectismes*

Jean-Jacques Richer (2009 : 29) résume ici la conception de l'ouvrage de Christian Puren (1994) :

« L'éclectisme y est avancé comme une machine de guerre contre les méthodologies constituées, contre toute méthodologie à cohérence forte, réductrice de la multidimensionnalité de toute situation didactique [...] Mais cette réhabilitation de l'éclectisme est transitoire: elle correspond à un moment de la réflexion didactique où aucune théorie nouvelle ne pointe à l'horizon pour renouveler les réponses aux questions que suscite l'enseignement/ apprentissage des langues, à une période où la constitution d'une didactique complexe en est encore au stade du projet ⁵⁶⁵ ».

⁵⁶⁵ Note de l'auteur : « il devient urgent de réfléchir aux moyens de construire une «didactique

Comme il est explicité par l'instigateur de l'éclectisme, la cohérence est une notion centrale (PUREN, 1994 ; 1995 ; 2006-b ; SALINS, 1996). Celle-ci résulterait de la conciliation de différents paramètres (institutionnels, didactiques, culturels, représentationnels, matériels, etc.) en vue d'une pédagogie adaptée.

« En période éclectique, lorsqu'il ne s'agit plus d'appliquer le plus systématiquement possible tel ou tel modèle *a priori*, mais au contraire d'adapter avec le plus de souplesse possible des modèles les plus variés possible à des paramètres situationnels (les stratégies individuelles des apprenants, leurs niveaux, les objectifs et modes d'évaluation institutionnels, les conditions d'enseignement et d'apprentissage, etc.) considérés à la fois comme des contraintes, des données et des construits, l'interaction forte, qui implique une intervention volontariste sur ces paramètres, se révèle inadéquate, et ses inconvénients (coûts élevés d'organisation et de mise en œuvre, faible fiabilité des résultats, problèmes déontologiques posés, par exemple) sont plus fortement ressentis » (PUREN, 1994 : 184).

L'éclectisme reposerait ainsi sur le « paradigme de l'adéquation » et du « paradigme de la complexité ». L'enseignant serait amené à opérer constamment des adaptations en associant, ajoutant, combinant, créant, élaborant des transpositions, des approches pour envisager des réponses plus ou moins réalisables à partir du contexte de l'enseignement-apprentissage (PUREN, 2006-b : 44).

« Les enseignants sont les seuls à être confrontés en permanence dans leur pratique professionnelle, et à devoir apporter constamment des réponses concrètes à la complexité de la problématique de l'enseignement/- apprentissage » (PUREN, 1994 : 14).

En explicitant la conception de Christian Puren, Jean-Jacques Richer (2009: 27) précise que

« [...] l'éclectisme en didactique du F.L.E. est à l'opposé du n'importe quoi méthodologique: il implique de pratiquer des choix méthodologiques reposant sur un critère: l'efficacité; il impose de délaisser une cohérence globale pour des cohérences locales; enfin, il requiert pour sa mise en pratique des enseignants dotés d'une formation didactique approfondie ».

L'éclectisme s'opposerait ainsi au globalisme, dont le synonyme est l'universalisme :

« L'éclectisme qui est emprunté à différentes méthodologies, exclut logiquement toute cohérence globale et implique des cohérences locales à différents niveaux du méthodologique (par exemple, pour l'unité ou la séquence: cohérence entrée/sortie⁵⁶⁶, c'est-à-dire entre les supports de compréhension et les textes de production; cohérence entre les activités de systématisation et les activités de production, etc.) et une cohérence externe, sans cesse à vérifier: l'éclectisme, qui

complexe » (1994: 61)

⁵⁶⁶ Note de l'auteur : «La meilleure façon de concevoir le choix des données par rapport aux objectifs est de garder présent à l'esprit le lien qui doit exister entre les modèles de départ qui peuvent être dégagés des données et la compétence de compréhension et/ ou de production qui est attendue à la sortie. Toute unité doit entretenir un rapport «entrée- sortie » (2002: 33-34)

est adaptation à la diversité des apprenants, de leurs stratégies d'apprentissage, trouve sa justification dans l'apprentissage effectif de ces apprenants; l'absence d'apprentissage entraîne l'abandon de la démarche suivie et la recherche d'une autre plus pertinente » (*op.cit.*: 32).

En effet, Christian Puren (1995 : 36) estime que la « cohérence méthodologique unique, forte, globale et universelle » entre en contradiction avec l'idée d'une cohérence éclectique caractérisée par l'intégration du paradigme de complexité (acception qu'il retient).

En revanche, pour Jean-Claude Beacco (2007), le terme global ou globaliste n'est pas utilisé dans le même sens. L'« approche globaliste » qu'il développe ne désigne pas un moment transitoire de l'enseignement-apprentissage qui mènerait vers une approche nouvelle, ni un principe issu de théorisations savantes, tel que le suggère Christian Puren notamment. L'approche globaliste⁵⁶⁷ « agit comme un ensemble de représentations fondamentales [...] où viennent se modeler les attentes éducatives d'apprenants partageant ces représentations et les pratiques ordinaires de l'enseignement » (BEACCO, 2007 : 44). L'approche globaliste intègre donc les pratiques et les représentations des apprenants et des enseignants, lesquelles sont marquées par la circulation et le métissage des didactiques, l'influence des cultures éducatives, etc. Selon Jean-Claude Beacco (2007 : 55), cette approche constituerait un principe intrinsèque à l'enseignement-apprentissage, une sorte de « méthodologie par défaut ». C'est ce qu'il précise ici :

« La permanence de l'approche globaliste est donc le produit de l'inertie propre aux comportements culturels mais elle est la conséquence de sa capacité constitutive à s'adapter aux évolutions. [...] L'approche globaliste n'est pas une orthodoxie méthodologique et est ouverte à bien des mélanges, qui la transforment mais ne la modifient pas » (BEACCO, 2007 : 53).

En d'autres termes, l'approche globaliste formerait la toile de fond de tous les courants méthodologiques, y compris de l'« approche par compétences »⁵⁶⁸, laquelle est amalgamée, à tort, à l'approche communicative (BEACCO, 2007 : 44-45). À ce sujet, l'approche communicative, telle qu'il la conçoit,

⁵⁶⁷ Il nomme ailleurs l'approche globaliste sous l'appellation « méthodologie circulante » (1996) ou « ordinaire ».

⁵⁶⁸ Pour Jean-Claude Beacco, l'approche communicative « constitue une option incompatible avec l'approche globaliste, puisque son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (2007 : 54).

« constitue une option incompatible avec l'approche globaliste, puisque son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (BEACCO, 2005 : 54).

Jean-Claude Beacco et Christian Puren proposent ainsi deux visions différentes de l'éclectisme méthodologique. Le premier défend une approche intégrative, inscrite dans la continuité, le second place l'éclectisme sous signe du changement (PUREN, 2009-c). Au regard de ces définitions parfois contradictoires, on peut dire que la question de l'éclectisme comme explication de la variation des approches et des usages dans l'enseignement et l'apprentissage mériterait sans doute d'être plus approfondie. Cela pourra être une thématique intéressante à développer dans des travaux ultérieurs.

Pour l'heure, poursuivons notre analyse sur l'appropriation/adaptation des approches méthodologiques par les enseignants. Dans le point suivant, il s'agira d'aborder les pratiques observées et déclarées des participants de l'enquête.

3.3.3. Ruptures et continuums dans l'enseignement du français

«Pour l'enseignant, le travail le plus délicat n'est pas de renoncer aux 'préconstruits' propres à sa culture éducative, mais bien de se dessaisir de ses modalités initiales, avec ce qu'elles ont si longtemps incarné, celui d'avoir du sens, au-delà de leur déclin. L'enseignant transmet toujours au mieux ce qu'il sait et ce à quoi il croit, en même temps qu'il essaie de se frayer un chemin vers l'horizon du renouvellement méthodologique» (WEBER, 2006 : 222).

Durant l'entretien, j'ai interrogé les enseignants sur leurs pratiques. D'aucuns ont d'emblée montré un certain attachement aux manuels existants d'avant l'Indépendance de 1991 et / ou méthodes d'édition russe ou ukrainienne.

- *Présentation du Manuel Popova Kazakova*

Le *Manuel de français* de Iryna Popova, Jorgetta Kazakova et Galyna Kovalchouk⁵⁶⁹ est l'un des manuels postsoviétiques les plus utilisés dans le supérieur (Annexe 8.4). Édité en Fédération de Russie, il est paru pour la première fois en 1997 et autorisé à être diffusé sur le territoire ukrainien. Dans l'avant-propos de ce

⁵⁶⁹ Je le désignerai souvent sous l'appellation, manuel de Popova Kazakova.

manuel⁵⁷⁰, il est précisé que ce manuel convient aux étudiants de première année d'instituts ou des départements de langues étrangères n'ayant jamais appris le français à l'école. Cela peut expliquer, pourquoi il est si prisé par certains enseignants de français en Ukraine, en plus du fait qu'il soit recommandé par le Ministère de l'éducation⁵⁷¹. Nombreux étudiants interrogés débutants en français L2 ont ainsi signalé qu'ils apprennent ou ont appris le français à partir de cet ouvrage.

Ce manuel est divisé en vingt-neuf « Leçons » accompagnées de textes plus ou moins longs ou énoncés solitaires à lire, à répéter et à traduire. Pendant les 165 premières pages, les séances se focalisent sur des aspects phonétiques, grammaticaux et lexicaux. À la « dix-septième leçon » p.165, sont introduits des textes extraits de la littérature ou de journaux français en liaison avec une thématique donnée telles l'éducation, les fêtes traditionnelles, les loisirs, les professions etc. Aussi, pour vérifier la compréhension du texte, les étudiants doivent répondre à une série de questions. Des exercices structuraux basés sur ces textes accompagnent chaque leçon, réduisant par ailleurs la part d'activités de production lesquelles sont essentiellement concentrées sur l'oral.

En survolant ce manuel, on constate la présence de nombreuses références aux réalités socioculturelles de la Russie (Annexe 8.4). En cours de français, il peut alors arriver que la discussion tourne autour de la Russie. Lors d'une observation de classe dans un institut privé, une enseignante a été amenée à expliquer aux étudiants ce qu'était le Bolchoï, dont ils n'avaient visiblement jamais entendu parler (Annexe 4.3). En effet, un des objectifs de ce manuel, à l'origine dédié aux apprenants russes, est de faire apprendre le français pour que ces apprenants (russes) puissent communiquer en français (écrit et oral) sur la culture russe avec des « natifs » français (MAZOURSKAIA, 2007 :144). Il n'y a donc pas de contextualisation du manuel selon le pays où celui-ci est diffusé. J'ai également pu repérer d'autres problèmes liés à la conception qui nuisent à la cohérence du manuel : absence de sources documentaires complètes ; les références socioculturelles désuètes (ORTF, ANPE, etc.) parsemées dans les textes ; absence

⁵⁷⁰ Traduit en ukrainien dans le cadre de sa publication en Ukraine.

⁵⁷¹ Cela est visible par la présence de la griffe du Ministère sur le manuel. Lorsque le Ministère recommande, cela signifie qu'il atteste de la conformité du manuel avec les standards académiques ukrainiens.

des réalités francophones ; importance des règles et absence des nuances linguistiques ; traduction littérale qui ne correspond ni aux usages ni à la norme standard, etc. Enfin, il y aurait beaucoup à dire sur le format de l'ouvrage très compact avec une structure peu lisible, en noir et blanc, sans image, etc. Tout cela nous amène à penser que ce sont les conditions économiques qui ont primé sur la création du manuel.

Si ce manuel a longtemps été leader sur le marché de l'enseignement du français dans les universités et continue à l'être, il est aussi « en concurrence » avec d'autres manuels importés de France.

- *Usage des manuels par les enseignants de français*

Deux enseignantes ont affirmé, lors des entretiens, avoir retenu le manuel Popova-Kazakova comme ouvrage principal de leur cours. D'autres enseignants, ont déclaré par ailleurs l'avoir utilisé en complément à d'autres manuels ([E.Ind₂.P.F; V₁;U₁] ; [E.Ind₆.P.H; V₂;U₂]). L'enseignante russophone de l'université n°2 explique que ce manuel lui convient parce qu'il est d'abord d'édition russe, ce qui préfigure, selon elle, qu'il est incontestablement de bonne qualité. Ensuite, il lui semble être organisé de manière cohérente dans la mesure où il y a un « système » (*sic.*), c'est-à-dire qu'il procure un cadre prescriptif structuré. Le manuel de Popova-Kazakova se rapproche de sa représentation de l'enseignement-apprentissage où chaque chose est à sa place et suit un ordre défini : d'abord les sons, ensuite la grammaire et pour finir les questions sur les textes littéraires ainsi que des exercices de traduction. Cette segmentation des notions et des tâches lui paraît donc efficace.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

223. (I.Ind₈.P.F): **moi il me faut un système.**

224. (E): ouais. le système c'est-à-dire. la grammaire/la phonétique. la grammaire. et après on peut lire.

225. (I.Ind₈.P.F): *oui oui oui ! et le lexique. ensemble. j'ai été militaire! dans Popova-Kazakova il y a de l'ordre. [...] mais quand on prend ici ici et là. il n'y a pas de résultats! et moi j'aime bien les résultats. et quand je vois qu'il y a une progression c'est tellement génial! et je vois bien. quand les étudiants ont des photocopies. mais cela ne donne rien! pour moi c'est le système. pourquoi Popova-Kazakova? parce qu'il y a un système!.[...]*

Elle précise qu'elle a tenté de prendre un autre manuel d'édition ukrainienne mais elle est finalement revenue vers le manuel de Popova-Kazakova dans la mesure où il donne des « résultats » (*sic.*), c'est-à-dire que certains étudiants ont pu progresser rapidement et acquérir un certain niveau de maîtrise du français.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

161. (I.Ind₈.P.F): [...] **moi j'ai regardé ça** [les méthodes d'éditions ukrainiennes et françaises] **en comparant les méthodes soviétiques**. oui bien sûr je suis peut-être vieux jeu. mais peu importe. **ils n'ont apporté aucun résultat**.

[...]

221. (I.Ind₈.P.F): [...] quand j'ai vu ce manuel [d'édition ukrainienne]. j'étais très contente. on travaille on travaille. mais après la première unité. deuxième unité c'est déjà les temps. mais où est-ce qu'ils ont fait ça? on n'a rien vu jusque là ni le présent. ni le passé! et **donc j'ai décidé de fermer ce manuel! et de revenir de nouveau à Popova-Kazakova**.

Le choix de ce manuel n'est pas fortuit pour l'enseignante. En effet, il a été son manuel de français durant sa formation à l'université (à partir de son expérience, elle sait comment l'utiliser et quels résultats il peut avoir)⁵⁷²; il est partiellement rédigé en langue russe, sa langue principale; et il s'inscrit dans une tradition soviétique, donc, haute gamme.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

165. (I.Ind₈.P.F): [...] j'ai travaillé en Géorgie. là-bas c'est bien. on travaillait à partir des manuels de russes. j'ai travaillé dans une école russe. je suis X₁. **un très bon manuel. vraiment!** et ici. je ne sais pas. vous ne connaissez pas <?>. c'est un très bon manuel. **en Russie il y a de très bons manuels pour les enfants. par lesquels on apprend le français. mais ici aucun comme ça!** ils ont pris les autres. et X₁ a fini la faculté de traduction. elle rejette les autres méthodes. sauf. elle prend les manuels français [...]

[...]

221. (I.Ind₈.P.F): le manuel de Popova-Kazakova [...] **c'est un manuel d'une université moscovite! et si on prend l'ukrainien. voilà c'est bien**

Ainsi, le manuel Popova-Kazakova, sous plusieurs aspects, représente une référence fiable pour permettre à cette enseignante d'assurer son enseignement.

Plus tard dans l'entretien, elle confie sa réticence face aux approches modernes, communicatives qui tendent à être de plus en plus privilégiées dans le champ de l'enseignement-apprentissage français en Ukraine. Et l'usage de plusieurs manuels constitue, selon l'enquêtée, une véritable barrière à l'enseignement-apprentissage du français puisque l'enseignant est sans cesse obligé de le compléter par d'autres moyens.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

209. (I.Ind₈.P.F): [...] les étudiants ont plein de photocopies de ce manuel. de celui-ci. de celui-là! il n'y a pas de système. et quand en un cours il y a le subjonctif. le conditionnel. c'est pas sérieux! vous comprenez? [...] les étudiants ne savent rien [...] il manque là là là! [...]

Cette « libéralisation méthodologique » aurait fait perdre, selon elle, en cohérence et

⁵⁷² Une autre enseignante insiste sur le fait que « sa » méthodologie s'appuie sur ce qu'une de ses professeures lui avait transmis durant sa formation à l'université et qu'elle tente de perdurer (Annexe 4.3 et [E.Ind₁.P.F; V₂. U₅]).

en efficacité l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

161. (I.Ind₈.P.F): [...] *je comprends qu'il y ait le processus de Bologne. je comprends tout. mais quand même nos écoles soviétiques étaient de haut niveau / j'aime beaucoup par exemple les tests. si l'on prend que les tests. choisis choisis choisis. [...] et le français? s'il était avant en Ukraine aujourd'hui il n'existe plus! parce que <?>/ par rapport à avant. ils ont vérifié. et s'il y avait un résultat alors on l'utilisait. maintenant. on a. c'est écrit recommandé par le Ministère. dès que c'est recommandé on achète et voilà. mes impressions là-dessus? c'est que j'ai des enfants qui viennent prendre des leçons de français. et les professeurs prennent beaucoup de manuels supplémentaires. [...]*

Elle met non seulement en cause la profusion des manuels sur le marché éditorial, mais aussi l'accessibilité à d'autres formes méthodologiques. Ainsi, l'importation de manuels, en l'occurrence de France, ou la conception de nouveaux manuels en collaboration avec des « étrangers »(sic.) auraient, selon elle, concouru à la déchéance de l'enseignement-apprentissage du français.

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

163. (I.Ind₈.P.F): [...] *il y a tout maintenant. ils [les institutions, les concepteurs de manuels] ont fait ça avec tous les supports pédagogiques. mais il n'y a pas de résultats! [...]*

164. (E): *et pourquoi?*

165. (I.Ind₈.P.F): *parce qu'ils ont refait les manuels de français. ils ont fait ça avec des étrangers. je ne sais pas ils ont modifié beaucoup de choses qui étaient dans les anciens manuels. mais c'est bien. peu importe d'où est-ce que tu regardes ce que tu fais. mais il n'y a pas eu de résultats. [...]*

Elle a remarqué que les manuels ne seraient plus la propriété des praticiens mais résulteraient plutôt d'influences extérieures dérégulant ainsi l'enseignement-apprentissage du français. D'où l'attitude rebutée qu'exprime cette enseignante à l'égard de ces manuels de français en circulation en Ukraine.

Cependant, si cette enseignante, est restée fidèle au manuel russe Popova-Kazakova et est partisane du manuel unique, elle n'apparaît en total opposition à l'idée d'adaptation méthodologique. En effet, elle affirme recourir à d'autres supports et à se détacher du manuel pour créer son enseignement et permettre la réussite et l'intérêt de ses apprenants:

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

203. (I.Ind₈.P.F): [...] ***je prends les idées. oui. bien sûr! tout le temps! ce n'est pas seulement par les livres. bien sûr je les rejoins. tenez. il y a quelque temps. vous n'étiez pas là. mais regardez ce que les étudiants m'ont fait! (elle sort un projet réalisé en cours) nous avons acheté des maisons. nous avons des habitations (rires)<?> vous comprenez ?***

204. (E): *c'est super!*

205. (I.Ind₈.P.F) : *c'était très intéressant! nous avons acheté des maisons en France! ils sont allés sur Internet. ont décrit. c'était très intéressant. au dernier cours des étudiantes m'ont fait ça. très intéressant. c'est le groupe là où vous irez. ils ont tout fait! on a travaillé sur les annonces. par radio. par télévision. et ça leur a*

plu de faire ça! c'est intéressant! non non! bien sûr qu'on peut. parce que seulement le livre Popova-Kazakova. et rien d'autre on ne peut pas! on chante aussi. mon Dieu! ils ont chanté merveilleusement! maintenant par le téléphone portable on peut tout enregistrer. et ils ont enregistré. ensuite ils ont imprimé le texte [...]

209. (I.Ind₈.P.F) : [...] *et / pourquoi j'utilise Popova-Kazakova? parce que tout est clair et précis. d'abord on a le passé composé. après il y a le futur simple. mais je ne suis pas tout au pied de la lettre! mais il y a des gens qui ont besoin de tout écrire n'est-ce pas? ils ont déjà écrit ces notes. oui ils ont écrit. je suis tellement contente. car nous avons acheté. même si c'était cher/*

Les autres enseignants interrogés ont déclarés également utiliser plusieurs manuels lors de la préparation de leurs cours : anciens et récents, d'édition locale ou française. Cette enseignante, par exemple, explique qu'elle enseigne avec les moyens qu'elle a à disposition :

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

158. (I.Ind₂.P.F) : pour préparer mes cours? (*soupir*) les étudiants on enseigne/ pour les étudiants **c'est la « Connexion » de trois niveaux**. pour préparer à mes cours donc euh j'utilise tous les euh:::... d'abord c'est **« Le Français » de Kostiouk. c'est la méthode éditée en Ukraine**. pour le niveau débutant. puis il y a le français de niveau euh puis il y a le français de niveau intermédiaire. puis j'utilise euh plusieurs méthodes comme **« Cours de la Sorbonne »**. **« Forum »**... parfois même le **« Nouveau Sans Frontière »**. **« Alter Ego »**. hum. **« Alter Ego »** puis hum. **« Panorama »**. mm.

En revanche, en cours j'ai pu observer qu'un seul un manuel devait constituer la référence de l'apprentissage. Dans l'université n°2, *Connexions* pour les premières années et *Édito B2* pour les quatrièmes années sont donc utilisés de préférence. Trois enseignants de l'université n°2 privilégient *Campus*. Dans les deux cas, les manuels viennent de France. Ces manuels d'édition française pour ces enseignants interrogés, conviendraient le mieux à l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine comme le confirme ici cette enseignante :

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

186. (I.Ind₂.P.F) : [...] la bonne méthode la bonne méthode c'est. **la bonne méthode la « Connexions » mais il faut**. c'est la « Connexions »/ c'est la la méthode éditée/ c'est la méthode euh::: mm... étranger **mais adaptée peut-être aux besoins des <Ukrainiens>/ de l'Ukraine. adaptée euh de la / des savoir-faire des Ukrainiens... à leur prononciation. à leur style de penser. à leur style de comprendre.**

Cette même enseignante nuance ce propos en rappelant que l'introduction de manuels d'édition française (*Forum* puis *Connexions*)⁵⁷³ l'a amenée à revoir la programmation de la formation et à ajuster le contenu de ces manuels aux besoins d'apprentissage de ses publics d'étudiants :

⁵⁷³ Ces manuels ont succédé au manuel Popova Kazakova (*cf. infra*).

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

170. (I.Ind₂.P.F): **malheureusement. et c'est pourquoi on a beaucoup de problèmes. comme même quand je travaillais avec le « Forum » il y avait aussi des problèmes mais la « Connexions » donc euh j'ai commencé à travailler moi-même. j'ai travaillé tout l'été. j'ai travaillé avec cette méthode. j'ai planifié. j'ai étudié comme ça j'ai introduit. mais quand même il y a des ennuis.**

171. (E): tu peux expliquer?

172. (I.Ind₂.P.F): (*soupir*) toujours avec les tests. **les tests ça ne suffit pas. pour évaluer bien les étudiants toujours moi je tapais les tests. et:/**

173.(E): donc tu as crée toi-même les tests?/

174. (I.Ind₂.P.F): oui oui oui. j'ai créé les tests. et puis pour faire la compréhension orale et **pour les entraîner en compréhension orale il y a peu de: matériel euh audio. avec la grammaire c'est la même chose.** je <pouvais>/ je <pouvais>/ j'ai pu je dois euh euh toujours introduire quelques exercices pour l'entraînement. pour la lecture pour la compréhension écrite c'est de la même manière **je pourrai toujours chercher des textes des autres méthodes des autres livres avec des devoirs avec des exercices à faire avant la lecture après la lecture c'est difficile il y a peu de matériel** euh:::. même pour ces cent cinquante heures qu'ils disent que la « Connexion » niveau 1 c'est pour cent heures ou cent vingt heures pour moi c'est peu. parce que la première « Connexion » de la deuxième année qui apprend/

175. (E): oui mais ça c'est une base!

176. (I.Ind₂.P.F): c'est une base. qui apprend le français d'après la « Connexion » pour heures c'est deux cent heures deux cent vingt heures je pourrai introduire quelque chose d'autre sauf cette « Connexion » cette méthode. voilà. **c'est pourquoi j'ai introduit plusieurs ateliers/**

[...]

186. (I.Ind₂.P.F): [...] **pour nous il faut donner plus de matériel pour la compréhension écrite. un peu des éléments de grammaire traditionnelle. pas comme la::: « Connexions ». il y avait plus donner plus des exercices pour l'entrainement. pour euh. (*soupir*) même pour la compréhension orale il faut ajouter ajouter plus de matériel pour l'entrainement.**

Aussi, pour adapter son approche pédagogique, elle a dû recourir au manuel de Popova-Kazakova.

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

187. (E): tu disais apporter des éléments grammaticaux traditionnels c'est quoi?

188. (I.Ind₂.P.F): traditionnels. **c'est comme dans le Popova-Kazakova quand il y a une expression il y a même une explication en français ou même en Ukraine. une explication et puis il y avait des exercices d'entrainement et puis euh tu peux les utiliser dans quelques activités déjà communicatifs.** et ici c'est tout à l'inverse d'après cette méthode communicative. actionnelle. euh **les règles de grammaire sont prises du contexte. on les analyse. on les observe. puis euh::: on fait les conclusions. donc c'est à l'inverse.** la plupart de mes étudiants n'ont pas pris. c'est pas commun pour eux. ils m'ont dit que c'est difficile pour eux de comprendre. et::: parfois de temps-en-temps euh mm **pour eux j'introduise cette méthode de l'explication traditionnelle. j'explique d'abord la règle en ukrainien ou bien en français et puis on passe aux exercices pour l'entrainement.**

189.(E): ça marche bien?

190. (I.Ind₂.P.F): le subjonctif. c'est difficile. su/subjonctif passé.

191.(E): et ça marche mieux?

192. (I.Ind₂.P.F): **oui ça ça marche mieux. ça ne prend pas si beaucoup de temps pour observer pour analyser.** et parfois cette observation est en vaine. on gâte le temps seulement. **quand je leur explique en français ou en ukrainien. voilà il y a une règle. les Français utilisent telle ou telle expression pour faire comme ça. donc ils comprennent mieux.**

On peut penser que le cadre méthodologique (plutôt traditionnel) sur lequel repose le

contenu de ce manuel est / a été commun aux autres langues et présenterait, dans une certaine mesure, une conception de l'enseignement-apprentissage plus accessible conceptuellement et culturellement pour les apprenants.

La diffusion de l'usage des manuels d'édition française ne résulte pas uniquement de la volonté des enseignants mais essentiellement de celle des ACPF qui les leur avaient recommandés. L'enseignante interrogée ici rappelle les conditions de ce choix, l'amenant à abandonner le manuel *Forum* qu'elle utilisait pour privilégier, en classe, le manuel *Connexions* :

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

160. (I.Ind₂.P.F): parce que « **Connexions** » était pour introduire/ pour unifier. c'est l'idée de X₂ je crois. il [l'ACPF en poste en 2006] voudrait unifier euh il voudrait unifier peut-être euh le contenu le parcours de l'enseignement du français en Ukraine auprès de tous les départements de français. parce que autrefois on utilisait le « Forum » et le « Forum » ça nous plaisait aussi. avant il y avait le nouvelle « Sans Frontière » et puis il y avait le « Cours de la Sorbonne » puis on a pris le Forum. et le « Forum » ça nous plaît beaucoup et euh lors de cette conférence à V₂ il y avait le représentant de l'édition Didier-Hachette voilà qui nous a présenté/

[...]

162. (I.Ind₂.P.F): [...] qui nous a présenté la méthode de « Connexions » et X₂ [l'ACPF] a dit qu'il y avait des réductions pour tous les départements si vous achetiez il y avait des/ il y aurait pu euh nous donner des réductions. pour les étudiants et pour les professeurs. les spécimens. donc j'ai compris que c'était que c'était... nécessaires de les acheter pour unifier et pour euh::: pour faire cette unification de parcours.... de l'enseignement de français en Ukraine.

L'incitation de l'ACPF auprès des enseignants de français paraît moins motivée par une réflexion didactique que par des enjeux économiques liés au marché éditorial. En effet, la plupart des manuels d'édition française utilisés par les enseignants sont « universalistes », c'est-à-dire qu'

« ils sont publiés par des éditeurs en général parisiens pour être vendus partout dans le monde. En conséquence, ces manuels sont rédigés dans cette seule langue — mieux vaudrait les qualifier de manuels unilingues — et pour des publics distingués en général par leurs seuls âge et niveau. Ils exigent donc des enseignants qui les utilisent un important travail d'adaptation [...] » (BESSE, 2010: 22).

De par son statut (MAZIÈRES, 2011), l'ACPF peut ainsi infléchir sur les orientations méthodologiques des enseignants. L'adoption de ces manuels signifie d'instaurer une approche communicative⁵⁷⁴ et donc, d'entamer la rénovation de l'enseignement

⁵⁷⁴ L'approche communicative serait ainsi perçue par l'ACPF et certains enseignants notamment comme la panacée de l'enseignement-apprentissage en Ukraine.

du français⁵⁷⁵.

Néanmoins, deux enseignants ont souligné clairement dans les questionnaires la nécessité de créer une approche méthodologique adaptée en mêlant les approches dites traditionnelles postsoviétiques d'éditions russes ou ukrainiennes, lesquelles tiendraient compte des habitus éducatifs et celles dites communicatives françaises, à condition d'actualiser les volets (inter)culturels, linguistiques et didactiques des manuels.

« Il ne faut pas rejeter les méthodes traditionnelles soviétiques et ukrainiennes et prendre ce qu'il y a de meilleur dans les méthodes françaises » (Annexe 3.2)

« Lors de la rénovation partielle du contenu, on a fait face à la nécessité de 'matériaux transitifs' entre les méthodes post-soviétiques et les méthodes originales françaises » (Annexe 3.4)

On se rapprocherait ici de l'idée d'une approche contextualisée qui passerait alors par la création de nouveaux manuels (voir chapitre 6-4.2.1).

Tous ces extraits d'entretiens confirment l'idée que le processus de rénovation tel qu'il est mis en œuvre en Ukraine procède avant tout par une entrée « méthodologiste », c'est-à-dire par l'introduction de manuels et d'un cadre méthodologique qui seraient jugés novateurs en vue de faciliter la « modernisation » de l'enseignement du français. Ce présupposé demeure certes à interroger⁵⁷⁶, mais avant d'y revenir, il s'agit de se pencher sur les problèmes évoqués par les étudiants liés aux transformations de l'enseignement-apprentissage induits par le projet de rénovation.

3.3.4. Les apprenants face à la rénovation

L'inflexibilité du curriculum, le manque de pratique orale et le changement parfois abrupt des manuels, représentent des contraintes pour les étudiants. Précisons en quoi et pourquoi elles s'avèrent être des failles pour leur apprentissage du français.

⁵⁷⁵ Voir les objectifs de la rénovation, chapitre 6-2.

⁵⁷⁶ Je propose une ébauche d'analyse au chapitre 6. 2-1.

- *Problèmes curriculaires*

Un hiatus existe entre la spécialité et les disciplines enseignées⁵⁷⁷. Lors des entretiens, les étudiants ont mis l'accent sur l'impératif de placer les langues au centre de leur formation qui, selon eux, s'attarde sur d'autres disciplines non directement liées à leur spécialité.

[E.C₁₂.Et. V₁ ; U₁]

28. (I₂.Et.F) : (*rires*) on essaie de porter le plus possible notre intérêt sur les langues.

[...]

31. (I₃.Et.F) : **mais on a peu de temps à consacrer pour les autres matières. peut-être parce que ces matières ne sont pas considérées comme importantes comme les langues alors qu'elles définissent notre spécialité.** et on a peu de temps. on nous impose ce temps toujours pour autre chose. on utilise ce temps pour ci ou ça.

32. (I₁.Et.F) : de toute façon on passe plus de temps pour des matières qui ne sont pas notre spécialité! les cours pratiques sont moindres et **on a seulement que quelques heures de cours et le maximum de points revient aux autres matières.** pendant ces travaux dirigés on obtient plus de points mais en ce qui concerne celles qui sont de spécialité on a pas de système de notation systématique. c'est seulement à la fin du semestre qu'on nous évalue.

Si les étudiants reconnaissent l'apport des disciplines dites fondamentales pour leur culture générale et pour leur éducation aux valeurs nationales, ils ont aussi signalé être acculés par la diversité des disciplines et la charge horaire imposées par leur emploi du temps. Ils insistent notamment sur la disproportion des disciplines fondamentales par rapport aux disciplines de spécialité, à savoir l'étude des langues.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

66. (I₁.Et.F) : c'est <important> car **on n'a pas assez de temps pour travailler sur nos matières de spécialité.** et c'est physiquement pas possible de faire tout ce que tu veux ou ce que tu aimerais faire et ce qu'on doit faire/.

[E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁]

274. (I₂.Et.F) : < ? > **les autres disciplines nous prennent beaucoup de temps mais le français presque pas.** mais il faudrait aussi encore beaucoup beaucoup plus de choses pour qu'on passe plus de temps en français!...

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

59. (I₁.Et.F) : [...] **je sais pas si vous avez vu notre emploi du temps mais on apprend tout. à part le français.** n'importe quelle matière!

Sans pouvoir véritablement faire connaître leurs réclamations auprès de l'administration universitaire⁵⁷⁸, les étudiantes ci-dessous se résignent bon gré, mal gré à étudier ces disciplines fondamentales afin de rester dans le circuit universitaire et obtenir leur diplôme. Leur apprentissage serait ainsi maintenu sous de fortes

⁵⁷⁷ Les enseignants avaient aussi souligné ce point au chapitre 6- 3.3.2.

⁵⁷⁸ Voir [E.C₆.Et. V₁ ; U₁ – répliques : 36-53].

pressions extérieures (ex. allocation ministérielle, diplôme) et par une tradition académique rigide.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

71. (I₂.Et.F): mm. en fait ils pensent que tout ça c'est pour développer notre culture générale. et pourquoi doit-on bachoter ces matières ? parce que sinon on peut supprimer notre bourse !

[...]

73. (I₂.Et.F): donc **si on ne passe pas ces disciplines. on n'a pas de bourse.** on a proposé au recteur qu'il fallait mettre les matières de spécialité avec des points. les autres ne seront donc pas évalués. ils obtiendront seulement «admis» ou «défaillant». mais il n'a pas retenu notre proposition sur les points/

74. (I₁.Et.F): **depuis peu. on a changé le sport en matière facultative. mais avant. c'était obligatoire.** il fallait courir. faire des courses. et passer des examens. visiter les cours régulièrement etc. physiquement c'était pas possible. on a peu de temps et on ne peut pas faire tout ce qu'on veut. avec le sport j'ai toujours eu des problèmes... je ne sais pas...le sport donc. **mais avec ça on ne trouve pas de boulot plus tard** avec ! on est d'accord ? pourtant on doit passer cet examen quand même !

75. (I₂.Et.F): oui. c'est pareil pour moi avec l'économie. et l'économie. je ne peux pas comprendre. **moi j'ai une formation plutôt littéraire. et l'économie c'est impossible pour moi !** ou encore les mathématiques je n'ai jamais rien compris. je n'aime ni la physique ni la chimie. je ne sais pas ce que c'est/

[...]

78. (I₁.Et.F): personne ne nous a jamais expliqué à quoi ça servait et pourquoi il nous faut faire ça !/

79. (I₂.Et.F): et la **professeure est consciente qu'elle enseigne de l'économie pour les philologues. mais elle exige tellement de choses pour l'examen.** c'est nul.

80. (I₃.Et.F): seulement chaque professeur pense que la matière qu'il enseigne est la plus importante et il exige de nous savoir l'économie comme les économistes/

[...]

82. (I₃.Et.F): mais on ne peut pas le savoir au même niveau/

Reliant leurs expériences en Ukraine et en France, ces étudiantes de l'université n°2 confirment, elles, l'écart entre les finalités de la formation et le plan d'étude général mis en oeuvre.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

318. (I₁.Et.F) : (*soupir*)... à l'**U₂ on apprend tout. on apprend des fois c'est trop!** tu peux pas conjuguer les cours comme l'économie. la théorie du droit et l'enseignement du français. OUI ce sont. c'est la culture générale tout ça. mais (*soupir*). je suis en FLE. en tout cas. je suis en français langue étrangère. et d'abord c'est pour moi c'est ça qui compte ! et puis euh d'autres cours.

Par la suite, elles ont relativisé leurs propos lorsque je leur ai demandé si la formation en FLE qu'elles avaient suivie dans l'université française était mieux qu'en Ukraine. A cette question, les étudiantes ont répondu par le biais d'une comparaison entre les deux formations suivies. Elles ont ainsi confié qu'en France comme en Ukraine, des problèmes liés à l'organisation curriculaire apparaissent de toute évidence bien que les contextes d'enseignement-apprentissage soient différents.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

321. (I₂.Et.F) : [en France] **tout ce qu'on apprend. tous les cours sont en liens.**

322. (I₁.Et.F) : tous les cours. c'est normal oui! c'est normal! **mais tu vois l'intitulé des cours c'est une chose.** tu passes trois ou quatre cours tu comprends que c'est tout à fait autre chose! c'est pas du tout (*rires*) ça! mais bon. tu dois continuer quand même! **c'est parEIL chez nous** [...]

La structure curriculaire (*cf.supra*) dans les deux universités prises pour l'enquête paraît inébranlable et très cloisonnée. Une des raisons pouvant justifier cette situation est que plan d'études de ces universités est fixé sur le modèle type proposé par le Ministère. En l'étudiant, on s'aperçoit qu'il reste encore calqué sur le modèle de curriculum établi à l'époque soviétique⁵⁷⁹ : par exemple, l'équilibrage des « blocs » demeure quasiment identique ; les disciplines, auparavant centrées sur l'idéologie marxiste mettent aujourd'hui plus en avant une vision nationaliste dans le cadre de la reconstruction de la société ukrainienne. Pourtant, comme l'ont déjà souligné à maintes reprises les étudiants et au vu des conditions universitaires actuelles, une réorganisation curriculaire serait opportune pour davantage correspondre aux nouveaux besoins sociaux.

- *Problèmes de compétences*

Savoir communiquer en français ne consiste pas à connaître les règles de grammaire par coeur mais à savoir les utiliser en contexte et à savoir communiquer pour agir. Si l'approche communicative a été plus ou moins adoptée par la plupart des enseignants de l'enquête, elle ne semble pas avoir résolu l'articulation entre la compétence linguistique et la compétence communicative (CHISS, 2010-b : 90-91). En effet, la mise en pratique des savoirs linguistiques mais aussi culturels, etc. appris en classe n'est pas forcément évidente à l'extérieur, lorsque l'étudiant se retrouve en situation réelle de communication –surtout dans un pays non francophone, où l'étudiant a peu d'espaces de communication dans la langue étudiée. L'expérience de ces deux étudiantes, parties poursuivre leurs études en France, est tout à fait éloquente, dans la mesure où elles témoignent avoir surmonté quelques difficultés face aux tâches qui leur étaient exigées à l'université. Un décalage existerait, selon elles, entre leur formation reçue en Ukraine et les réalités de l'université française.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

26.(I₁.Et.F) : [...] le français en Ukraine c'est une chose. **le français en France c'est une autre chose.** c'est tout à fait différent. ça n'a rien à voir parce que tout le temps tu entends le français. **les cours sont en français. donc tout le temps tu es obligé de réfléchir. tu es fatigué.** et après tu t'habitues mais c'est pas facile (*rires*)

⁵⁷⁹ Voir chapitre 4-1.3.2, 2.2.4, 2.3.2.

- [...]
 29. (I₂.Et.F) : et puis à l'université [en Ukraine] **personne ne pouvait nous expliquer** comment on doit faire. comment on doit faire nos dossIERS <et> nos mémoires et tout ça. c'était vraiment compliqué <alors>/
 [...]
 67. (I₁.Et.F) : <et je pense qu'il faut autrement>
 68. (I₂.Et.F) : et moi je pense qu'il faut travailler sur l'expression écrite
 69. (I₁.Et.F) : je ne critique PERSONNE
 70. (I₂.Et.F) : parce qu'en général nous avons travaillé avec euh (*rires*) avec expression orale compréhension orale mais en général euh/
 71. (E): expression écrite.
 72. (I₂.Et.F) : expression écrite. oui. nous sommes obligés de travailler avec expression écrite et compréhension écrite et::: avec FOS/
 [...]
 83. (I₁.Et.F) : je pouvais pas dormir. je pouvais pas manger. j'étais tout le temps stressée je sais pas! vraiment **c'était très très difficile!**

Ce témoignage est un retour instructif de l'expérience d'étudiantes ukrainiennes en France. Les enquêtées ont ainsi pris du recul par rapport à leur parcours et ont pu évaluer leurs besoins d'apprentissage. Dans l'optique de la rénovation, la prise en compte de l'avis des étudiants paraît essentiel pour dégager les besoins en termes d'apprentissage et pour orienter la pratique d'enseignement et le programme de français.

- *Remise en cause de l'usage des manuels de français*

Les manuels posent deux problèmes : leur accessibilité et leur usage. D'une part, les difficultés matérielles représentent un des obstacles majeurs mais aussi une réalité de l'apprentissage du français en Ukraine.

- [E.C₆.Et. V₁ ; U₁]
 197.(I₁.Et.F): les enseignants veulent qu'on apprenne comme il faut. mais on a à peine les bases!
 198. (E): pourquoi?
 199. (I₂.Et.F): [...] **c'est cher. c'est-à-dire** il a fallu prendre « Connexions ». et on l'a acheté nous-mêmes. mais c'est très cher !
 200. (I₁.Et.F): plus de **deux cents hriven**⁵⁸⁰.
 201. (I₂.Et.F): **plus tu montes de niveau. plus c'est cher.** et en plus ils sont chers. et on ne sait même pas comment s'en servir! ici [à la médiathèque, lieu dans lequel se tient l'entretien]. **on peut lire des livres en anglais. regarder des films. mais pour le français. il n'y a rien !/**

En effet, les manuels exportés représentent une somme importante pour les étudiantes compte tenu des bas salaires appliqués en Ukraine (voir chapitre 4).

D'autre part, les changements de manuels qui s'opèrent au gré des recommandations extérieures, souvent de la part de l'Ambassade (*cf. supra*), a pu

⁵⁸⁰ Environ 20 euros.

susciter l'incompréhension des étudiants et soulever une nouvelle problématique en terme d'apprentissage, en témoigne ces étudiants interrogés de l'université n°1 ayant dû passé subitement du manuel Popova-Kazakova à un manuel d'édition française, *Connexions*.

[E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁]

239. (E) : à l'université vous avez vu des changements/

240. (I₁.Et.F) : mm.

241. (E): dans l'enseignement du français?

242. (I₂.Et.F) : d'abord. on nous a appris la phonétique.

243. (E): d'accord la phonétique au début/

244. (I₂.Et.F) : oui des mots simples. après on a changé de manuel.

245. (I₃.Et.F) : grammaire. le manuel.

on a commencé <étudier les mots>.

246. (E): et avec quoi vous appreniez la langue avant? quel manuel vous a-t-on donné?

247. (I_{plusieurs}): **Popova-Kazakova.**

248. (E): au début?

249. (I_{plusieurs}): mm.

250. (I₂.Et.F) : **on a commencé à l'utiliser il y a dix ans.**

251. (I₁.Et.F) : oui. et après. **on est passé à « Connexions ».**

252. (E): « Connexions ». oui?

253. (I₃.Et.F) : mm. **et de temps en temps on revient à Popova-Kazakova.**

254. (E): mm. oui...et ce n'est pas dur avec ce manuel?

255. (I₂.Et.F) : « Connexions »?

256. (E): oui. avec « Connexions » et Popova-Kazakova aussi?

257. (I₂.Et.F) : dans Popova-Kazakova il y avait beaucoup d'exercices/

[...]

263. (I₂.Et.F) : il y avait beaucoup d'exercices. pour les faire ça nous prenait quatre. cinq heures d'écriture par jour. et après les lire. et tout apprendre par cœur.

264. (E): oui/

265. (I₂.Et.F) : **mais je pense que la base qu'on nous a donné c'était la meilleure pour les débutants. je pense que c'est ce qu'il fallait.** et quand vous demandez comment il faut enseigner le français il faudrait plus de manuels supplémentaires en plus de « **Connexions** ». plus on contraint quelqu'un plus il va apprendre...

266. (E): donc on peut dire qu'aujourd'hui vous/

267. (I₂.Et.F) : [dans « Connexions »] **il y a des exercices. ils sont intéressants. mais seulement/ je pense qu'on aurait un meilleur niveau s'ils nous en donnait plus!**

268. (E): ah oui?

269. (I_{plusieurs}) : mm...

270. (E): mais/

271. (I₂.Et.F) : pour qu'on ait plus de temps pour apprendre des mots!

Tout autant déstabilisées par ce choix, d'autres étudiantes s'interrogent sur les motivations qui ont amené les enseignants à changer de manuel et d'approche méthodologique. Elles déplorent, à ce titre, que ce choix n'ait pas fait l'objet d'une négociation avec les étudiants, ce qui leur aurait permis de mieux comprendre le sens donné à l'usage de ce manuel pour leur apprentissage du français.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

269 (I₄.Et.F): vous comprenez. notre premier manuel c'était Popova-Kazakova. c'était un bon manuel en principe et/

270 (E): quand vous avez commencé?/

271. (I₃.Et.F): oui oui.

272. (I_{plusieurs}) : <c'était> en russe et en ukrainien <?>.
273. (I₄.Et.F): tout commence normalement par les sons etc. et là on insiste plus sur le côté grammatical. quand on a pris Popova-Kazakova on avait pas de vocabulaire pour le niveau débutant. après on est passé à « Connexions ».
- « Connexions »/
274. (E): quand?
275. (I₄.Et.F): en troisième année.
276. (I_{plusieurs}) : en deuxième année d'apprentissage du français.
277. (I₄.Et.F): **on ne sait pas pourquoi mais on a dû prendre « Connexions ».**
dans « Connexions » la langue est davantage moderne et il y a plus de communication. la grammaire <?>.
278. (I₂.Et.F): plus communicatif/

D'après ces étudiantes, toutes activités du manuel *Connexions* ne seraient pas réalisables. Cela leur a demandé de nombreux efforts d'adaptation et de compréhension pour cerner les réalités culturelles et langagières définies dans ce manuel, alors différentes de celles qu'elles avaient étudiées jusqu'à présent.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

279. (I₄.Et.F): communicatif. et de la sorte. on est arrivé en quatrième année. on a continué avec le deuxième niveau du manuel. on a continué avec le vocabulaire de base. et puis on a simplement étudié des textes. le *vocabulaire* du texte sur l'école. le quatorze/

(I_{plusieurs}) : juillet/

[...]

354. (I₁.Et.F): j'ai l'impression que ce « Connexions » ne convient pas dans la mesure où ce n'est pas pour apprendre mais pour apprendre la langue à l'orale mais pour la renforcer à condition que tu aies déjà un certain niveau. et tu renforces et répètes ce que tu sais déjà. c'est pour comme/

355. (E): pour vous « Connexions » n'est pas à votre/

356. (I_{plusieurs}) : non.

357. (I₄.Et.F): il est davantage pour la communication. et/

358. (I₂.Et.F): c'est regrettable que. c'est un bon manuel mais pas pour nous!

359. (I₁.Et.F): et quand on nous mets comment dire/

360. (I_{plusieurs}): la compréhension orale. là il y a des dialogues c'est tout simplement terrible! je ne sais pas!

361. (I₄.Et.F): tu es assise et tu te dis "mon Dieu mais qu'est-ce que c'est? "

362. (I₁.Et.F): il y a quelques phrases que tu peux comprendre. mais des mots à part seulement. il y a on entend la langue d'une certaine manière et vite. dans la vie réelle, on ne parle pas comme ça je pense de la même manière que dans ces dialogues!

Les étudiants de l'université n°1 (qui je le rappelle ont le français en deuxième langue) ont commencé à travailler avec *Édito niveau B2* à partir de la quatrième année. Les étudiantes interrogées considèrent que leur niveau de connaissance en langue se trouve en deçà du niveau suggéré par le manuel.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

432. (I₄.Et.F): ce manuel on l'a utilisé l'année dernière en quatrième année! alors qu'avant on avait fini « Connexions ». et il y avait des vidéos à partir de ce manuel... c'est en général/ tu regardes. c'est sur < ? >. et la langue vous savez. pourquoi a réagi le directeur? et il y a des choses dont tu ne connaissais pas l'existence! pourquoi comme ça et pas comme ça?

433. (I₃.Et.F): **et on nous aurait donné des mots pour les réutiliser. et là on nous donne ça et les mots inconnus.**

434. (I₁.Et.F): oui. oui. **et on te demande 'ah recommencez !'mais on ne les connaît pas ! [...]**

435. (I₄.Et.F): et tu te sens coupable parce que tu ne connais pas ces mots!

Par ces témoignages, nous percevons un décalage poindre entre les « compétences réelles » (définies par les étudiantes) et les « compétences requises » ou visées (par le manuel et l'enseignant)⁵⁸¹. Cela pose nécessairement la question de la transposition des manuels de France dans un contexte local (j'y reviens plus bas).

À l'université n°2, la situation est autre puisque le choix des manuels aurait fait l'objet d'une négociation entre étudiants et enseignants.

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

79. (I₂.Et.H): [...] on peut aussi faire les remarques et exprimer ce qui ne nous plaît pas. par exemple sur la méthode - on travaille avec « Campus ». mais c'est ensemble qu'on l'a choisi. avant on a travaillé d'après « Connexions ». deuxième niveau on a fait complètement. le troisième ne nous a pas satisfait. mais c'est « Campus » qui nous plaisait le plus. on a le droit à la parole...

Mais, cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'adaptation de la part des enseignants et que les manuels choisis satisfassent l'ensemble des enseignants et étudiants. Nous avons vu qu'il y avait une enseignante qui ne suivait pas les prédispositions de ces autres collègues privilégiant les manuels d'édition française au manuel traditionnel Popova-Kazakova (voir [E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]).

Au vu de l'ensemble de la situation du choix des supports pédagogiques dans deux universités, nous remarquons que la rénovation repose sur deux mouvements : le premier aurait été enclenché par l'ACPF qui joue le rôle de l'incitateur ; le second aurait été initié par les enseignants, en qualité d'exécutants. Nous avons vu que les enseignants ne suivent pas toujours les recommandations de l'ACPF (ex : [E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]). Mais quel que soit le support, les enseignants sont amenés à effectuer des ajustements pédagogiques en permanence au nom de la réussite de l'apprentissage de leurs étudiants.

La question du choix des manuels apparaît, en creux, symptomatique d'une

⁵⁸¹ « Les compétences réelles sont donc des constructions singulières, spécifiques à chacun, la compétence requise ou prescrite pouvant donner lieu à plusieurs manifestations possibles» (AUDIGIER & TUTIAUX-GUILLON, 2008 :34). Ce terme est emprunté à Guy Le Boterf qui oppose les compétences « réelles » aux compétences « requises » des étudiants (*Ibid.*).

absence de consultation entre les enseignants et les ACPF pour savoir si ces outils conviennent et comment ils peuvent être utilisés en contexte universitaire ukrainien. Néanmoins, au travers des témoignages et des pratiques observées, on peut détecter la recherche ou le désir explicite d'un certain équilibre, de cohérence entre les approches méthodologiques, les cultures, d'intérêts, etc.

3.3.5. Identification des besoins

L'enquête a permis d'identifier quelques besoins que je propose de récapituler. Avant cela, il me paraît nécessaire de faire un détour notionnel.

- *La notion de besoin*

Rappelons que la notion des besoins est une donnée qui fait son apparition en didactique des langues-cultures au même moment que l'exploration d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues où l'apprenant devient au centre du processus d'enseignement-apprentissage :

« La prise en considération de la notion de besoin en FLE est entrée véritablement dans les préoccupations de la didactique des langues avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 70. La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage » (CUQ, 2003 :35).

L'analyse des besoins est donc devenu un moyen efficace en vue d'adapter l'enseignement aux besoins langagiers des apprenants. On doit notamment le développement de cette notion au didacticien suisse, René Richterich (1985 : 95), qui définit comme suit la notion de besoin dans l'enseignement-apprentissage d'une langue:

«Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement ».

Concrètement, l'analyse des besoins langagiers est une opération de collecte d'informations par le biais d'une enquête auprès des apprenants concernant les situations de communication où ils seront susceptibles de solliciter les langues de leur répertoire plurilingue. Après avoir identifié les besoins langagiers des apprenants, il revient ensuite aux enseignants de définir les objectifs de formation à atteindre

(MANGIANTE & PARPETTE, 2011 : 183-186)⁵⁸². Pour Denis Lehmann (1993 :116), ce type de démarche amène à établir une sélection:

«Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés. Ce principe général, qui gouverne *de facto* toute élaboration de cours ou de matériel quelle qu'elle soit, peut se trouver incarné de multiples façons ».

L'analyse des besoins est donc indissociable de la formulation d'objectifs.

« L'interrogation sur les besoins est étroitement liée à celle de la définition des objectifs. Si l'on pouvait imaginer un enseignement et un apprentissage qui ne comporteraient pas d'objectif, alors la question des besoins ne se poserait pas. Elle se pose à l'inverse, de façon cruciale, dès lors que l'existence d'objectifs n'est en rien propre au domaine qui nous concerne ici ; c'est une question générale, qui se pose – même et surtout si on ne se la pose pas – à propos de tout apprentissage » (LEHMANN,1993 :115)

Dans le même sens, René Richterich (1985 :11) rappelle que l'analyse des besoins est censée contribuer à l'amélioration de l'accompagnement pédagogique et institutionnel:

« [...] la définition des objectifs et l'identification des besoins jouent un triple rôle. Premièrement, elles sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement, elles donnent un sens à ceux-ci et aux actions d'enseignement et d'apprentissage, troisièmement, elles sont un moyen d'établir et de négocier les interactions entre les différentes composantes des systèmes ».

Toutefois, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004 : 24) signalent qu'il ne faudrait pas considérer une analyse des besoins auprès d'un public d'apprenants comme une « recherche achevée une fois pour toutes à partir d'un instant t dans la démarche de conception de la formation. Il est préférable de la considérer comme évolutive [...] ». Une analyse des besoins ne doit pas être la panacée aux problèmes d'apprentissage dans la mesure où « [...] toute formation initiale, si complète et satisfaisante soit-elle, ne pourra jamais combler la totalité des exigences que comporte le travail sur le terrain » (CASTELLOTTI & DE CARLO, 1995 : 21).

L'identification des besoins me paraît une opération pertinente dans le cadre du projet de rénovation. Sans avoir spécialement orienté l'enquête sur les besoins des étudiants, les témoignages colligés auprès de ces derniers m'ont néanmoins servi à faire ressortir trois types de besoins liés à leur formation⁵⁸³. Ainsi, aux besoins

⁵⁸² LE FOS.COM < <http://www.le-fos.com/profil.besoins.htm>>, consulté le 25 mai 2013.

⁵⁸³ Voir BARBIER Jean-Marie et LESNE Marcel, 1977, *L'analyse des besoins en formation*, Robert

langagiers, j'adjoindrai les besoins pédagogiques et les besoins d'ajustement curriculaire⁵⁸⁴.

- **Besoins pédagogiques.** Lors des entretiens avec les étudiants de l'université n°1, il a été question d'introduire un manuel bilingue (ukrainien–français). Des étudiantes ont ainsi proposé que certaines informations métalinguistiques, ayant trait à la grammaire notamment, soient précisées dans le manuel en langue ukrainienne et non en français, tel qu'il est habituellement conçu dans les manuels français imposés en cours.

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

391. (I₃.Et.F): il me semble qu'il **faudrait changer de manuel** et/

392. (E): changer de manuel c'est ça?...il serait mieux de continuer avec Popova-Kazakova?

393. (I_{plusieurs}): <non!>

394. (I₃.Et.F): mais qu'il y ait ne serait-ce une grammaire en ukrainien et en français. pour qu'à la maison tu puisses lire et comprendre de quoi il s'agit/

[...]

396. (I₂.Et.F): pour que le manuel ne soit pas totalement français!/
397. (I_{plusieurs}):

<oui en deux langues!>

398. (I₃.Et.F): **que ce soit en deux langues.**

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

457. (I₄.Et.F): avant c'était sur la base de la grammaire. et maintenant c'est seulement communicatif. il aurait fallu équilibrer. et pas français et russe parce que c'est dur. mais **en français et un peu en ukrainien pour que ce soit plus facile à traduire. il n'y a pas de grammaire.** là il y a une formule et voilà. une base et la terminaison. on peut dire ça, ça et ça! et comment? pourquoi? où? **rien n'est expliqué!**

458. (I₃.Et.F): **dans le livre il n'y a rien.** j'ai cherché sur Internet pour trouver des explications. mais tout était en français et j'ai pas tout compris!

- **Besoins langagiers.** À plusieurs reprises les étudiants ont souligné un manque de pratique orale. En plus de l'oral, deux étudiantes ont signalé l'augmentation des activités écrites.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

68. (I₂.Et.F) : et moi je pense qu'il faut travailler sur l'expression écrite

Une autre étudiante insiste, elle, sur la nécessité d'approfondir les activités grammaticales et lexicales.

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

228. (I₂.Et.F): [...] **j'aimerais qu'il y ait plus de lexique.** plus de mots à apprendre donc. des textes. d'accord on a des textes à lire à la maison. et on en parle tous ensemble après en classe. **j'aimerais qu'on voit plus de choses pour la lecture et de grammaire.** j'aimerais bien que cela soit comme ça.

Jauze, Champigny-sur-Marne, 259 pages.

⁵⁸⁴ La liste reste, bien entendu, ouverte.

Un (ré)équilibrage entre ces compétences à travailler serait donc à envisager.

Ajoutons que travailler sur les besoins langagiers ne consiste pas à mettre en place des exercices linguistiques mais à tenir compte d'autres éléments paralinguistiques et à travailler son rapport aux langues, à la variabilité (*cf. infra*). Claire Bourguignon (2006 :71) rappelle ceci :

« L'usage d'une langue ne se réduit pas à l'application stérile de connaissances linguistiques accumulées. Être usager d'une langue, c'est savoir trier, hiérarchiser et structurer des connaissances par rapport à un objectif à atteindre dans le respect de valeurs éthiques propres à l'Autre et à l'environnement ».

Je reviendrai ultérieurement sur ce sujet (voir le point 4.2.4).

- **Besoins d'aménagement curriculaire.** Plusieurs étudiants ont exprimé la nécessité de retoucher l'organisation curriculaire sur le plan du contenu et de la forme afin de recentrer la formation initiale sur l'apprentissage des langues. D'abord, il a été question de l'augmentation du nombre d'heures pour le français L1 et L2 ou bien à l'enseignement des langues en général étant donné que celles-ci constituent la spécialité des étudiants vis-à-vis des enseignements fondamentaux. Dans cet extrait, les étudiantes proposent d'inverser les disciplines fondamentales avec les disciplines de spécialité :

[E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁]

165. (I₂.Et.F) : et il me semble qu'à U₁ on a l'anglais comme première langue et donc il y a plus d'heures pour l'anglais que pour le français. la deuxième langue a moins d'heures et donc on porte moins d'attention. pourtant je trouve qu'il pourrait changer cette priorité. du fait qu'on étudie tous l'anglais à l'école certains dès la première classe d'autres à partir de la cinquième classe. maintenant on a un niveau correct dans cette langue. **pour la deuxième langue l'allemand ou le français on porte moins d'attention et on passe moins de temps. en majorité, les étudiants estiment davantage l'anglais par rapport au fait qu'on a plus d'heures et d'exercices** il me semble.

[...]

167. (I₂.Et.F) : que tu le veuilles ou non tu passes plus de temps à apprendre l'anglais!

168. (I₁.Et.F) : et il y a beaucoup de matières en anglais. lexicologie. quoi encore? la stylistique on l'enseigne. mais en français on a que/

169. (I₃.Et.F) : **on a qu'un cours/**

170. (E) : et vous aimeriez bien en avoir plus?/

171. (I_{plusieurs}) : bien sûr qu'on aimerait bien!/

172. (I₂.Et.F) : je pense que **ça serait mieux si on échangeait les priorités.** que le français soit en première langue pour qu'on l'apprenne mieux et diminuer un peu l'anglais.

Pour les deux étudiantes suivantes, en plus de l'augmentation du volume horaire pour l'enseignement du français, elles verraient pertinent de diversifier les

enseignements afin que la formation ne soit pas uniquement ciblée sur la pratique de la langue.

[E.Ind₃.Et.F; V₂; U₂]

93. (I.Ind₃.Et.F): euh j'aimerais bien avoir plus de cours de français de l'anglais.

94. (E): alors que c'est ta spécialité ?

95. (I.Ind₃.Et.F): oui alors que **c'est ma spécialité c'est trop peu d'avoir trois cours de l'anglais et de français.** et j'aimerais bien avoir euh les cours euh de littérature étrangère aussi en langues étrangères aussi en français par exemple... euh je veux dire qu'il faut avoir aussi euh que je sois que je serai le professeur de français il faut avoir presque tous les cours euh littérature étrangère je sais pas de psychologie français... euh l'autre chose/
[...]

99. (I.Ind₃.Et.F): parce que la première année la première année des études à l'université c'est toujours les choses générales. y a la psychologie. y a l'histoire <d'Ukraine> / d'Ukraine. y a hum la politologie. <psychologie>. **j'aimerais bien avoir les cours en français aussi pas que le français pas que la langue...**

[E.Ind₁.Et. F ; V₂ ; U₂]

130. (I.Ind₁.Et.F): pour enseigner aux enfants à l'école avoir un niveau **il ne faut pas leur apprendre seulement à analyser la langue à traduire** etc. mais s'ils vont en France par exemple ils devront savoir demander quelque chose et capables de répondre. voilà c'est ce que je considère le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère...

Enfin, cette étudiante en français souhaiterait, elle, que les enseignants de langue alternent leurs enseignements et qu'ils soient plus nombreux afin que les étudiants bénéficient de points de vue différents.

[E.C₇.Et. V₂ ; U₂]

175. (I₂.Et.F): [...] **j'aimerais bien que les enseignants changent à chaque année.** chaque professeur apporte quelque chose à lui. des informations nouvelles. c'est-à-dire qu'on aurait plus de points de vue différents ce qui permettrait de construire notre propre regard.

Dépasser le parcellement des « quatre compétences », intégrer et solliciter la réflexivité didactique pour construire les bases d'un « répertoire didactique »⁵⁸⁵, du moins pour les étudiants se destinant à enseigner, pourrait bien être une des clefs à une « rénovation contextualisée » (cf. *infra*). De plus, former de futurs enseignants⁵⁸⁶ nécessite une formation spécifique. En effet, au regard du travail qu'ils auront à accomplir sur le terrain, si cette rénovation est conduite dans ce sens, les compétences langagières ne sont pas suffisantes, les compétences professionnelles seront également à renforcer.

« Former des enseignants [...] c'est au moins présumer la possibilité qu'un savoir professionnel propre à l'acte d'enseigner existe, susceptible de constituer un

⁵⁸⁵ « Le répertoire didactique renvoie à un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite » (CADET, 2006 :45).

⁵⁸⁶ Rappelons que la formation initiale en langues forme à la fois à la traduction et à l'enseignement.

corpus de connaissances plus ou moins stabilisés et de donner lieu à des dispositifs spécifiques d'apprentissage et de préparation à l'exercice de cette profession » (MALET, dans GROUX, 2002 : 295-299).

Le schéma Thierry Piot (2008 : 108) est intéressant en ce qu'il met en relief les principales dynamiques et les ressources hétérogènes qui caractérisent l'action des enseignants et qui pourraient correspondre à la conception d'un enseignement renouvelé.

« Pour exercer son métier, un enseignant utilise des compétences qui combinent et actualisent des savoirs hétérogènes quant à leur nature et leur genèse : les savoirs pratiques, issus de l'expérience de la classe, des savoirs académiques plus ou moins fonctionnels, destinés à alimenter la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, croyances et des théories fonctionnelles, induites ou construites par la trajectoire de l'enseignant sur le plan privé et le plan professionnel ».

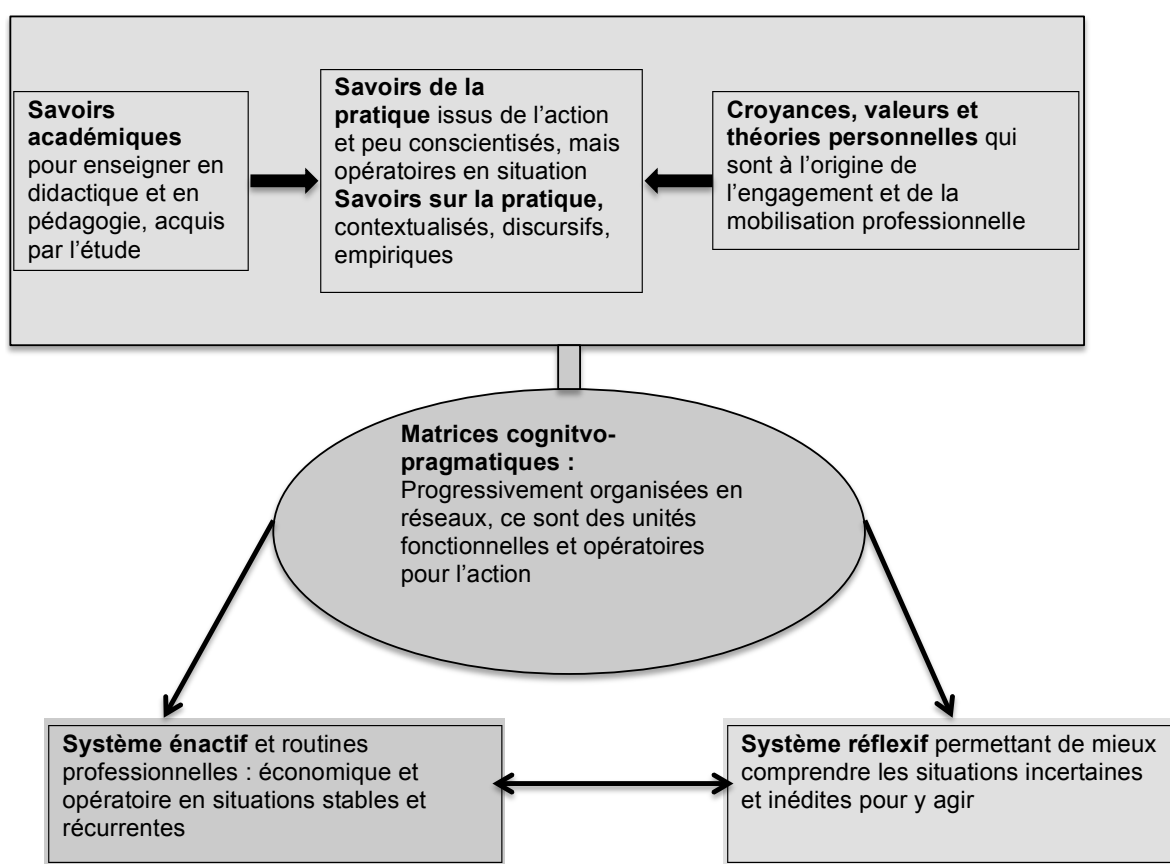


Figure 58 L'action enseignante (PIOT, 2008: 108).

Une formation initiale des langues où l'accent serait mis sur l'apprentissage de l'oral et l'écrit semble désormais limitée (*cf. infra*). Compte tenu du contexte social, économique, culturel et éducatif, la formation initiale en langues pour les étudiants en français L1 et L2 devrait donner aux étudiants la possibilité de construire leur savoir professionnel en envisageant la formation en L2 non pas en juxtaposition mais en complémentarité avec leur formation en L1. Cela s'inscrirait dans la logique d'un

enseignement plurilingue (COSTE, 2001). Or, une telle logique impliquerait que la formation en langues intensifie les concessions au niveau méthodologique (repenser les contenus, l'interdisciplinarité...), au niveau institutionnel (revoir la structure de la formation, inclure les enseignants au processus d'élaboration du curriculum...), au niveau (inter)personnel (développer son répertoire didactique, mettre à profit son expérience de chercheur/praticien, travailler en équipe...). Reste à savoir si l'ensemble des acteurs de l'enseignement-apprentissage serait prêt à proposer une telle formation.

Le développement de cette approche empirique du terrain me permet maintenant d'élaborer un certain nombre de propositions sociodidactiques pour un enseignement-apprentissage contextualisé du français.

4. Bilan et perspectives

À partir des réponses aux entretiens et questionnaires, le tableau ci-dessous propose un récapitulatif des forces et des faiblesses induites par le processus de rénovation en 2010. Pour ce faire, j'ai regroupé mes observations sous quatre thématiques :

- le degré d'implication renvoie à l'investissement des différents acteurs dans la phase rénovation de l'enseignement-apprentissage du français;
- l'adaptabilité pédagogique est liée à la capacité d'adaptation, au souci de perfectionnement de l'enseignant à travers le choix des supports, la pratique, et les combinaisons possibles de l'offre de formation par les stages de mobilité;
- le potentiel d'attractivité est relatif au « rayonnement » des filières de français en Ukraine et à l'étranger, à leurs retombées quantitatives et qualitatives en matière d'échanges (sensibilisation à l'interculturel, plurilinguisme...);
- le degré d'interdisciplinarité dépend des éventuelles collaborations et projets interdisciplinaires montés au sein des départements de langues étrangères en Ukraine.

Critères	Éléments favorables observés	Limites évaluées
Degré d'implication	<ul style="list-style-type: none"> - Contacts avec d'autres filières et départements de français en Ukraine - Investissement des départements/filières dans l'organisation de séminaires, coordination et répartition des tâches... - Multiplication des partenariats : BECO-AUF, Ambassade, universités françaises - Création d'un réseau d'enseignants de français (DFIPF, association) - Soutien de l'administration universitaire dans les deux universités 	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle flou de l'ACPF qui tente de jouer l'"animateur" (<i>sic.</i>) mais dont l'intervention pèse dans les relations inter-institutionnelles - Procédures administratives lourdes pour opérer des changements des contenus curriculaires - Implication limitée par des contraintes (institutionnelles, matérielles, sociales...) - Pas ou peu de projets en commun avec d'autres départements/filières de français en Ukraine
Adaptabilité pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Accessibilité et diversité des supports - Liberté des pratiques pédagogiques - Intégration de procédés technologiques (TICE) - Accent sur la communication - Importance des activités linguistiques et culturelles - Possibilité pour les étudiants de suivre leur cursus dans les pays francophones grâce à des partenariats interuniversitaires - Facilités accordées aux enseignants ukrainiens pour suivre des stages de formation continue en Ukraine et en France 	<ul style="list-style-type: none"> - Résistance de certains enseignants peu convaincus de l'efficacité de l'approche communicative/actionnelle - Moyens matériels limités : coût élevé des manuels, de la mobilité... - Manuels de français peu adaptés au public étudiant ukrainophone - Déséquilibre matériel entre les deux filières de français de l'enquête : l'université n°2 dispose d'une salle de français entièrement équipée grâce à l'intervention de l'ACPF, contrairement à l'université n°1... - Problème d'équivalences de diplômes pour les étudiants en mobilité en France
Potentiel d'attractivité	<ul style="list-style-type: none"> - Dynamique d'action des départements de français en œuvre (conventions entre établissements, mobilité enseignante et étudiante, actualisation des contenus de cours...), - Organisation de manifestation et participation des départements/filières de français lors aux événements culturels francophones, - Accueil d'intervenants extérieurs (enseignants et chercheurs français) - Internationalisation (programmes de mobilité...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Baisse de l'effectif d'étudiants ukrainien en français - Baisse de candidats au métier d'enseignant - Déséquilibre des flux de mobilité : rareté voire absence des étudiants français dans les deux universités - Événements préparés en interne par les départements/filières, ayant peu d'ampleur auprès des écoles, autres établissements... - pas de développement de filières de recherche (Master ou doctorat)
Degré d'interdisciplinarité	<ul style="list-style-type: none"> - Participation des enseignants et étudiants à diverses conférences scientifiques sur l'enseignement-apprentissage sur les langues 	<ul style="list-style-type: none"> - Cloisonnement des disciplines : pas ou peu de projets communs avec les autres départements et filières de langues par exemple

Tableau 38 Atouts et obstacles du projet de rénovation

Tel qu'il a été engagé en 2007 (chapitre 6-2.2.1) puis relancé en 2010, le processus de rénovation n'a pas engendré que des effets positifs. Une certaine hostilité sur le terrain est palpable à travers le creusement des tensions entre les enseignants ne partageant pas les mêmes points de vue au sujet des pratiques pédagogiques à mettre en place ; les contraintes institutionnelles ; les pressions extérieures subies par les directives du Ministère, des politiques internationales ou la volonté de l'ACPF de garantir la promotion du français en Ukraine etc. Bref, autant de facteurs qui occasionnent une remise en cause de la cohérence de ce projet dans le contexte universitaire ukrainien.

4.1. De la rénovation à la contextualisation

En m'intéressant à la rénovation des programmes et des pratiques d'enseignement du français dans les deux filières de l'enquête, j'ai été amenée à constater un certain écart entre les objectifs du projet de rénovation tels qu'ils avaient été formulés par l'ACPF (chapitre 6-2.1) et l'appropriation de ce projet par les enseignants.

Outre les multiples contraintes internes et externes au projet décrites antérieurement, dans cette section il s'agira de revenir, dans un premier temps, sur l'ambiguïté qui réside dans l'intervention de l'ACPF sur le terrain. Dans un second temps, j'explicitai en quoi une « rénovation contextualisée » peut être favorable à sa réalisation et quelles en sont les limites. Mon propos n'est pas de montrer le bon chemin à prendre mais bien de réfléchir sur la contextualisation en tant qu'alternative didactique (qui, reste une alternative parmi d'autres) pour parvenir à redynamiser l'enseignement-apprentissage du français, à rétablir des liens avec le contexte social actuel tout en tenant compte des spécificités de l'Université ukrainienne.

4.1.1. Rénover les programmes et l'enseignement du français : appropriation ou imposition ?

Pour répondre à cette question, je commenterai les intentions et les interventions de l'ACPF auprès des départements et filières de français ainsi que le rôle des enseignants dans la conduite du programme de rénovation.

- *L'ACPF : animateur ou modèle ?*

C'est à partir d'une initiative locale que l'ACPF en poste de 2005 à 2009 a été consulté pour ouvrir une filière de français à l'université n°2. Son intervention s'est d'abord faite à la demande des enseignants (chapitre 6- 2.2.1).

Avec l'arrivée du successeur de l'ACPF en 2009, la « rénovation des cursus » a été inaugurée et étendue à un grand nombre de départements/filières de philologie française / langues étrangères. Dans l'entretien (voir [E.Ind₁.Al.H. V₃]), il rappelle plus précisément l'origine du projet :

[E.Ind₁.Al.H. V₃]

24. (I.Ind₁.Al.H) : cette rénovation euh c'est-à-dire cette **dynamique**/ cette dynamique qui **tendrait à convaincre** ces départements de français de de de réfléchir et d'avancer **pour améliorer le / les cursus de formation des professeurs** qui a été **initié par mon prédécesseur**/

25. (E) : mm/

26. (I.Ind₁.Al.H) : **après à la faveur de contacts qu'il** [son prédécesseur] **avait** avec quelques petites universités euh en région. parce qu'il semblerait que les p'tites universités en région. enfin petites peut-être pas si petites que ça parce qu'il y a quand même beaucoup d'étudiants mais disons les universités MOINS prestigieuses de celles des. de V₁ ou des grosses villes. euh ::: a été initié à la faveur euh d'un **séminaire** local ou parce que mon prédécesseur a fait venir X₁ ou quelques universitaires français qui ont pu. **PREsenter d'une manière ::: motivante** aux professeurs ce qu'étaient les pédagogies de <la communication>/ les pédagogies communicatives euh le « Cadre européen » et donc **ça a pu motiver ces professeurs qui se sont lancés dans cette aventure.**

27. (E) : mm/

28. (I.Ind₁.Al.H) : mais ça/ce n'était pas systématisé. ce que **moi je veux faire** maintenant.

29. (E) : oui c'est ça oui/

30. (I.Ind₁.Al.H) : systématisé c'est-à-dire euh **ce n'est pas suffisant pour moi** d'avoir euh des gens <s'il> y a des gens un peu plus dynamiques qui ont commencé à faire un travail c'est très bien hein c'est évident. **maintenant il faut que c'est gens-là comprennent qu'il faut créer un REseau**/

En insistant sur sa volonté d'agir, que l'on aperçoit à travers quelques expressions : « je veux faire », « ce n'est pas suffisant pour moi », « il faut... », l'ACPF montre non seulement sa détermination à « améliorer » le processus d'enseignement-apprentissage du français mais aussi son intérêt à poursuivre la démarche de rénovation commencée par son prédécesseur. Une telle entreprise permet ainsi de donner du crédit à son intervention en Ukraine puisque sa mission consiste à

- promouvoir la francophonie,
- rester en conformité avec les politiques soutenues par l'Ambassade et le MAE, donc avec la politique de la France à l'étranger,
- respecter et à se tenir au courant de la politique nationale,

- développer une stratégie visible, cohérente et édifiante qui ait un impact à moyen long terme sur le terrain et valorise la mission de l'ACPF à l'étranger.

L'extrait ci-dessous indique justement les intentions de l'ACPF pour que la rénovation soit menée à bien au sein des filières/départements consentants.

[E.Ind₁.Al.H. V₃]

32. (I.Ind₁.Al.H) : [...] il faut donc avoir un réseau d'enseignants. d'enseignants chercheurs qui vont mutualiser leur moyen. qui vont mutualiser leurs expériences. et moi en tant qu'attaché. je peux m'en faire on va dire. **l'ANimateur !**

33. (E) : mm/

34. (I.Ind₁.Al.H) : l'animateur. **je refais pas à leur place.** mais en invitant des stagiaires. en trouvant / en sollicitant des doctorants comme vous. des universitaires. en envoyant en STAGE des professeurs **de manière à c'que ça fasse bouger tout ça. et en essayant de structurer.** l'idéal serait de créer une association des professeurs et des départements de français qui/ qui sont conscients qu'il faut rénover ces cursus.

[...]

40. (I.Ind₁.Al.H) : si vous voulez ça dépend ce qu'on appelle séminaire on peut trouver/ bon. **si j'organise moi un séminaire. je vais l'organiser à la française/**

41. (E) : ouais/

42. (I.Ind₁.Al.H) : c'est-à-dire que je vais le structurer avec un vrai programme. on va essayer de respecter ce programme. ce sera intensif. il y aura des conclusions. chacun repartira à la maison avec un travail de réflexion pour avancer. et on essaiera de/ de poser des actes. pour que ça avance. **après certaines universités. elles-mêmes organisent des séminaires. ce qu'elles appellent pompeusement des conférences internationales/**

43. (E) : oui c'est ça/

44. (I.Ind₁.Al.H) : qui ne sont absolument pas internationales! et qui sont organisées souvent. enfin moi tout ça c'est catastrophique parce que. on respecte pas le programme euh. **les gens lisent des textes qui sont très académiques. qui n'ont pas d'intérêt/ qui sont souvent décalées par rapport à ce qu'il faudrait faire pour faire avancer les choses.** voilà. bon. mais ils le font effectivement avec leurs moyens. c'est évident. [...]

45. (I.Ind₁.Al.H) : moi je pense que j'ai le devoir en tant qu'attaché d'organiser des séminaires qui soient des modèles...

46. (E) : mm/

47. (I.Ind₁.Al.H) : d'organisation de problématiques. qui leur permettent de voir comment le monde fonctionne à la française. ou à l'européenne on va dire. qui permettent de leur donner des idées pour organiser leurs propres séminaires locaux euh des séminaires régionaux. oui. c'est ça/

48. (E) : <oui l'objectif>/

49. (I.Ind₁.Al.H) : de modéliser hein modéliser les outils. après euh après euh. **l'idéal serait QUE. certaines universités plus dynamiques que les autres deviennent... un peu des opérateurs pour l'ambassade.**

Comme on peut l'observer, le réinvestissement dans la rénovation a quelque peu changé le rôle de l'ACPF dans la mesure où il n'intervient pas comme consultant ou assistant du projet mais plutôt comme le principal agent de la rénovation. En reprenant les propos de cet extrait, on comprend que la tâche de l'ACPF – telle que ce dernier le conçoit – auprès des universités consiste à prévenir, impulser et diriger les opérations. C'est du moins la première étape de son intervention qu'il envisage dans le cadre du projet de « rénovation des cursus de français ». Il souhaite

effectivement s'assurer de l'intégration des procédés « à la française » (sic.) par les enseignants. Il leur laissera l'autonomie et deviendra alors « l'animateur » (sic.) de ce projet que lorsque ces « gens-là » (sic.) auront compris qu'ils doivent changer leurs modes de travail et s'alignent sur les tendances didactiques et politiques francophones actuelles. Selon lui, les départements/filières de français ont pour principale mission, dans un premier temps, de suivre son intervention en tant que « modèle » (sic.) d'action. Ces propos laissent sous-entendre, d'une part, un savoir-faire supérieur dont serait doté l'ACPF pour conduire des projets cohérents, d'autre part, cela signifierait que les enseignants de français ne savent pas ou ont du mal à s'organiser. Dans l'extrait suivant, il confie qu'il rencontre des difficultés à obtenir des informations de la part des enseignants :

[E.Ind₁.Al.H. V₃]

76. (I.Ind₁.Al.H): hum. Si je demande à ces départements de français. que mon prédécesseur a pu faire bouger. ils m'envoient donc leurs documents. les documents enfin qu'ils estiment être euh :::/

77. (E) : officiels ?

78. (I.Ind₁.Al.H) : euh ::: enfin ce qu'ils estiment être le travail fait dans la rénovation de leur cursus. mais comme je vous le disais **c'est très disparate c'est pas clair. y a rien de bien formalisé.**

Pour l'ACPF, il est important de rendre compte du travail réalisé dans le cadre de la rénovation des programmes de français, en fournissant des informations précises afin qu'il ait un aperçu du terrain et qu'il puisse évaluer les potentialités et difficultés de la mise en oeuvre de la rénovation au sein des départements/filières de français. Cette exigence de savoir formuler, savoir rendre compte et savoir mettre en place un projet « à la française » est, d'ailleurs, précisée dans ce passage du formulaire de demande de bourse qu'il a rédigé destinée aux enseignants :

« Les bourses seront attribuées en fonction des critères suivants :

- qualité et pertinence du projet de travail dans le cadre de la réforme des départements de français ;
- cohérence du projet professionnel ;
- maîtrise du français pour la présentation des documents, la définition des objectifs et l'argumentation ;
- inscription du projet individuel du professeur dans le cadre de partenariats existants ou en cours d'établissement entre institutions d'enseignement et/ou de recherche françaises et ukrainiennes.

Cela lui permettrait ainsi ajuster son intervention auprès des départements et filières. Soucieux de la qualité de son intervention, il explique que les contraintes auxquelles il est régulièrement exposé l'ont amené à procéder de cette manière.

[E.Ind₁.Al.H. V₃]

80. (I.Ind₁.Al.H) : **je n'ai ni le temps ni les moyens moi de l'Ambassade de les faire sur place.** alors si j'ai un entretien pendant une heure ou deux. une demi-journée ou une journée je vais mieux comprendre mais euh... **mais je le**

comprendrais à travers ce qu'on me dira et pas à travers ce que je verrai parce que je n'ai pas le temps ni les moyens d'être à l'intérieur !

[...]

83. (E): est-ce que les enseignants sont touchés? est-ce qu'ils s'investissent et comment ? est-ce qu'ils vont dans le sens que vous donnez à cette rénovation ?

84. (I.Ind₁.Al.H) : **moi je donne un sens. c'est à EUX de donner un sens à la rénovation. nous on peut apporter une/ des outils. de préconisation. des stages en France.** c'est à eux de faire la synthèse de tout ça. alors ça repose souvent sur des personnalités plus dynamiques que d'autres.

Cette dernière réplique nuance un peu sa position d'intervenant modèle qu'il laissait transparaître jusqu'ici dans la mesure où sa mission, comme il le rappelle, consiste avant tout à préconiser, à suggérer des actions. Il insiste bien sur le fait que seuls les enseignants peuvent décider de « ce qui est bien » à mettre en œuvre.

En définitive, à travers le discours de l'ACPF, nous constatons que la rénovation contient des exigences que les enseignants, participant à l'opération, doivent être prêts à accomplir. Au vu de la situation analysée, il apparaît toutefois que la rénovation résulte moins d'une nécessité locale que de la volonté de l'ACPF à mettre en œuvre une stratégie de changement/dynamisation de l'enseignement-apprentissage du français.

- *Les enseignants de français au second plan ?*

Depuis plusieurs années, des départements et filières de français volontaires, ont modifié le contenu de leur programme de formation. Certains enseignants ont aussi opéré des modifications de leur pratique en intégrant des pratiques qu'ils définissent proches de l'approche communicative (Annexes 8.3). En institutionnalisant cette rénovation en 2009, les enseignants ont été sollicités pour continuer leurs actions selon une ligne stratégique prédéfinie par l'ACPF.

Toutefois, d'après les réponses aux questionnaires destinés aux enseignants, on perçoit que ce projet est davantage considéré comme une obligation extérieure ou une stratégie imposée de l'extérieur plutôt que comme d'une nécessité ressentie par les enseignants à mettre en place une rénovation des programmes et de l'enseignement. Les tournures employées par les enseignants sont assez révélatrices : les enseignants estiment qu'il « faille » rénover car cette démarche permet de mieux « correspondre au processus de Bologne » (questionnaires 6, 10 et

12) ou au CECR (questionnaires 1, 5, 7)⁵⁸⁷. Une enseignante de l'université n°2 n'est pas favorable à ce mouvement de rénovation car cela nécessite de faire des tâches supplémentaires:

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

157. (I.Ind₈.P.F): [...] et quand est arrivé ce fameux projet [de rénovation]. **il faut faire cela. et cela. et encore cela!** vous comprenez?

Les enseignants acceptant de participer à la rénovation apparaissent plus comme de simples exécutants. Et, les diverses pressions institutionnelles les confinent dans ce rôle. En effet, la contribution des enseignants aux différentes actions lancées par l'Ambassade est importante pour l'image de l'université qu'ils représentent et pour les prérogatives auxquelles ils ont accès en échange.

Pourtant, il semble essentiel que ce projet soit porté et décidé par les enseignants parce qu'ils sont les seuls à juger de l'action à rénover. En définissant eux-mêmes les modalités de la rénovation en fonction de leurs objectifs de formation, de leurs moyens et en opérant des « recadrages » (COSTE, 2006 : 25), les enseignants pourraient être, à mon avis, plus autonomes vis-à-vis des recommandations de l'ACPF, ce que celui-ci souhaite d'ailleurs:

[E.Ind₁.Al.H. V₃]

50. (I.Ind₁.Al.H): [...] **l'idéal serait QUE. certaines universités plus dynamiques que les autres deviennent... un peu des opérateurs pour l'ambassade.**

51. (E) : c'est c'que vous avez commencé à faire.

52. (I.Ind₁.Al.H) : c'est un peu compliqué pour un attaché. même à deux. d'être l'animateur pour toute l'Ukraine. de tout faire pour toute l'Ukraine. à un moment donné on lance des idées/ on lance des pistes. et il faut que les universités se prennent en main !

Il ne fait nul doute que l'instauration de cette dynamique de rénovation en 2009 ait bousculé les représentations et les pratiques des enseignants mais aussi le fonctionnement interne des départements /filères voire de l'institution universitaire⁵⁸⁸. Cela expliquerait les avis partagés des enseignants ainsi que de certaines instances éducatives face aux concessions qu'une telle entreprise implique⁵⁸⁹.

⁵⁸⁷ Il peut être regrettable que le questionnaire ainsi élaboré ne porte que sur les modalités, les avantages et inconvénients du processus et n'ait pas permis d'interroger davantage les enseignants sur leur point de vue au sujet de l'(in)utilité du projet de rénovation.

⁵⁸⁸ En plus des deux filières où l'enquête a été menée, les enseignants de français de différentes universités en Ukraine interrogés par questionnaires ont souligné que des modifications de contenus et d'horaire de l'offre de formation en français ont eu lieu (Annexes 3.1 à 3.4).

⁵⁸⁹ En 2011, une conférence internationale en SHS devait avoir lieu selon la forme académique

- *Vers une prise d'autonomie ?*

Même si la rénovation s'apparente plus à une stratégie contrainte par l'extérieur, elle ne dispense pas d'être débattue par les enseignants. Les séminaires proposés et organisés par l'Ambassade, à destination des enseignants de français, ont justement incité à discuter des modalités d'actions et des problèmes liés à l'investissement des départements et filières dans ce programme. En 2010, j'ai pu assister au premier séminaire portant sur la « rénovation des cursus de français» où deux chercheurs d'universités françaises étaient invités (Annexe 8.3). Plusieurs sujets ont été évoqués à cette occasion, à savoir : le PEPELF, les évaluations, la masterisation, etc. Des discussions ont eu lieu autour des éventuelles transpositions de dispositifs dans la formation initiale des futurs enseignants de français. À l'issue du séminaire, il a été question de publier les actes de cette rencontre, de créer un référentiel⁵⁹⁰ à l'adresse des futurs enseignants de français en Ukraine, de désigner l'établissement qui accueillerait le prochain séminaire. Résultat : seul la mise en place du séminaire l'année suivante a été réalisée.

En rencontrant les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Ukraine, en consultant des ouvrages et articles scientifiques en ukrainien et en français, j'ai remarqué que les procédés didactiques importés de

ukrainienne. Après confirmation de ma participation, j'ai averti l'ACPF de ma venue en Ukraine à cette occasion. Ayant été informé de cet événement, mais ne souhaitant pas s'y rendre pour les raisons mentionnées dans l'extrait ci-dessus, il a finalement changé d'avis et décidé d'y participer. Or, il a demandé au comité d'organisation de changer le format de cette conférence et de ne faire qu'un séminaire consacré à l'enseignement-apprentissage du français. Il avait promis alors d'inviter des chercheurs et enseignants français de France à ce séminaire. Les enseignants de français ukrainiens responsables de l'organisation ont été pris de court mais ont tout fait pour satisfaire la demande de l'ACPF et accueillir comme il se doit les invités. Rencontres officielles, interventions et échanges entre enseignants, chercheurs, étudiants de français ont rythmé le temps du séminaire. Quelques jours plus tard, l'ACPF m'a appris qu'il avait reçu un appel de la chef du département de français, qui avait organisé ce séminaire, lui annonçant qu'elle avait été dégradée à l'issue du séminaire... Cette anecdote montre un des risques que comporte l'intervention de l'ACPF sur le terrain et la difficulté à cerner les limites de son implication.

⁵⁹⁰ Par référentiel, on entendra un « programme pédagogique posé en termes de compétences visées (savoir-faire impliquent savoir-être), évaluables, et pas uniquement en termes de contenus (savoirs savants). Il répond à des besoins concrets établis à partir d'une évaluation initiale diagnostique et d'association entre les besoins des apprenants et de la compétence didactique de l'enseignant liée à sa maîtrise scientifique des contenus de 'la matière' enseignée. Cependant, un référentiel doit n'être qu'un cadre général qui laisse à l'enseignant l'espace de liberté et la marge nécessaire à la prise en compte des spécificités de chaque groupe, de chaque stagiaire, de chaque situation, en étant responsable de la concrétisation sous forme d'objectifs précis de cette trame commune. Enfin, plus on a affaire à des gens qui savent apprendre, plus on peut mettre l'accent sur les contenus et inversement » (BLANCHET, 1998 :121-122)

France qui circulent et marquent l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine (grâce aux séminaires où des concepteurs de manuels, des universitaires français sont invités), font rarement l'objet de recherches universitaires en Ukraine. En effet, d'après les documents consultés en bibliothèques et sur Internet, j'ai trouvé quelques articles très généralistes dédiés aux problématiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur publiés dans des revues spécialisées : *Langues étrangères* - « *Inozemni movy* », *L'enseignement supérieur* « *Vycha Osvita* » ou encore dans les actes des conférences (inter)nationales en Ukraine. Les articles scientifiques rédigés par les enseignants ukrainiens portant sur l'enseignement-apprentissage du français ont plutôt tendance à comparer des phénomènes linguistiques (un grand nombre de travaux est dédié à la phraséologie, un champ d'étude « traditionnel » en recherche), ainsi qu'à décrire les méthodes et/ou les concepts pédagogiques importés (CECR, manuels d'édition française, etc.) plutôt qu'à envisager leur adaptation pratique dans le contexte universitaire ukrainien ou à questionner les enjeux de transposer tel dispositif. Idéalement, l'engagement des enseignants ukrainiens dans cette démarche de recherche pourrait amener à créer des liens avec d'autres pays francophones (ex. la Roumanie) où se développe ce questionnement commun autour de la rénovation de la formation de français (voir chapitre 6-2.1). Cela permettrait ainsi de fonder un circuit de pensée plus large et de repenser en dynamique collective les actions de rénovation en termes de contextualisation.

4.1.2. Un enseignement-apprentissage contextualisé du français : caractéristiques et risques

La contextualisation ne consiste pas à unifier l'enseignement-apprentissage du français mais à développer une forme particulière qui soit cohérente avec le macro-contexte (lié à la politique institutionnelle et orientations éducatives internationales) et le micro-contexte (relevant des conditions d'enseignement, du profil et des compétences du public d'apprenants, de l'université où le français est enseigné, des besoins, etc.). Toute la difficulté réside dans l'articulation des multiples critères à prendre en compte, qui ne sont pas les mêmes d'un établissement à un autre. Michael Byram et Jean-Claude Beacco (2007 [2003] : 41) le rappellent d'ailleurs dans leur *Guide* :

« Les enseignements de ou en plusieurs langues [peuvent] recevoir des formes multiples, en fonction des langues utilisées dans un contexte national et

international donné, en fonction des besoins nationaux et interrégionaux, en fonction des appartenances de chaque citoyen, en fonction de ses besoins ou de ses désirs. Ils peuvent produire des formes d'enseignements très diverses ».

La contextualisation se caractériserait davantage vers un enseignement-apprentissage diversifié, adapté et flexible. La définition de contextualisation proposée par Véronique Castellotti et Jean Noriyuki Nishiyama (2011 : 15) apparaît, dans le cadre de mon étude, tout à fait pertinente:

« Nous comprenons donc plutôt la contextualisation comme la reconstruction d'objectifs situés, à partir d'orientations fondamentales explicitées concernant les dimensions linguistiques et culturelles et leur appropriation, en fonction des traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents, de manière à la fois plus diversifiée (à l'intérieur d'un même pays par exemple et plus transversale (commune à des groupes différents, au-delà des frontières nationales) ».

Dans le même sens, pour Daniel Coste (2006 :18-19), la contextualisation implique « un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenu d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, culturelles et institutionnelles ou pédagogiques ».

Pour illustrer ces définitions, il s'agira de présenter deux objets (manuel, CECR) concernés par la contextualisation. Cela permettra ainsi de dégager quelques limites et avantages de ce processus de contextualisation didactique.

- *Exemples d'objets contextualisés*

Les manuels sont les premiers objets didactiques contextualisés dans les années 60 au moment où les méthodes audio-visuelles étaient au pinacle des recherches en didactique des langues-cultures (COSTE, 2006 : 18-19). Enrica Piccardo et Francis Yaiche (2005 : 452-453), dont j'approuve les propos, conçoivent la contextualisation des manuels en termes d'adaptation. Ils en explicitent ci-dessous les grandes lignes :

« [...] le concept d'adaptation et se demander qui adapte à quoi, quand, en fonction de quels objectifs et avec quels résultats. Les manuels sont avant tout adaptés *aux besoins* :

- *de l'enseignant* : besoins relevant du domaine de la méthodologie adoptée et besoins plus profonds relevant du domaine psychologique de l'enseignant : recherche d'une cohérence et d'un sens dans le matériel proposé, sentiment d'efficacité personnel ;
- *de l'apprenant* : besoins d'appropriation de la langue plus ou moins immédiats de la part des apprenants ;
- *de la culture* : prise en compte de sa propre culture d'enseignement, de sa propre position par rapport aux contenus proposés, de sa position d'enseignant natif/non natif ;

Et ils sont aussi adaptés *aux contraintes* :

- *contraintes plus particulières*, liées au contexte local (exigences institutionnelles, projet d'établissement, projet de classe,...) ;

- *contraintes plus générales*, à dimension plurilingue et interdidactique (harmonisation des curricula, orientations du Conseil de l'Europe,...) ».

Les besoins et les contraintes ne peuvent être ignorés dans le processus de conception du manuel dans le sens où celui-ci doit servir prioritairement les intérêts des usagers et les objectifs pédagogiques de la discipline. Henri Besse (1992 :16) corrobore à l'idée que c'est en adaptant, c'est-à-dire en ré-orientant le contenu du manuel que dépend le « bon usage ». En effet,

« [...] un outil n'est efficace que lorsque l'on se l'est approprié, c'est-à-dire qu'on lui a imprimé sa marque personnelle. Enseigner, c'est choisir, c'est sélectionner, c'est trier. C'est poser soi-même ses objectifs, en fonction des apprenants. C'est déterminer avec eux les moyens les plus adaptés pour les atteindre. C'est évaluer avec eux cette atteinte et les perspectives de progression. De ce fait, on voit mal comment un manuel et un seul pourrait satisfaire tous les besoins, tous les publics, toutes les situations. Concrètement, un manuel ne peut être qu'une base dans laquelle on sélectionne des supports essentiels et cohérents, et dont on adopte éventuellement les principes méthodologiques. Il faut savoir en sortir, ajouter d'autres supports sélectionnés ailleurs, transférer des activités ou des contenus vers d'autres objectifs, réorganiser la démarche pédagogique en fonction des besoins spécifiques du groupe, en fonction d'options didactiques particulières. Un manuel est un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne doit pas en être le maître. Enfin, tous les manuels ne se valent pas» (BLANCHET, 1998 :193).

La question de la contextualisation a également été posée pour le CECR. En effet, cet outil a été conçu « de façon souple, tournée vers la contextualisation » (COSTE, 2007 :4).

La contextualisation du CECR est un sujet qui continue à faire couler beaucoup d'encre, surtout depuis que cet outil a été adopté par les pays hors de l'Europe. Tantôt guide tantôt référence en matière d'enseignement-apprentissage, le CECR a fait l'objet de diverses interprétations de la part des chercheurs (GOULLIER, 2007 ; COSTE 2007 ; PUREN, 2006 ; BESSE, 2009 ; ROSEN, 2007 pour ne citer qu'eux). Ces derniers ont par ailleurs mis en garde contre la tendance à l'applicationnisme qui tend à faire de cet outil « une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment » (COSTE, 2007 : 43), alors que

« Le *Cadre de référence* est modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés » (*op.cit* : 42-43).

En Ukraine, le CECR est bien connu des enseignants de français puisqu'il a été largement diffusé (en 2003, en ukrainien) et présenté lors de séminaires de

formation continue. Or, l'introduction du CECR n'a pas ou peu fait l'objet d'adaptations par les enseignants à l'université. En effet, les évaluations actuelles ne tiennent pas compte des échelles de niveaux de compétences ; il n'existe pas de reconnaissance des certifications universitaires s'appuyant sur des critères adaptés du CECR, etc⁵⁹¹. Ce manque d'ajustement pose ainsi le problème de la valorisation et de la reconnaissance des diplômes de la formation initiale en langues. En effet, ces derniers ne sont pas reconnus par les universités à l'étranger. Par exemple, un étudiant apprenant le français comme langue de spécialité à l'université en Ukraine, souhaitant étudier en France, devra nécessairement passer un examen à l'Alliance Française pour valider son niveau en France, le programme des cours qu'il aura suivi ou le diplôme obtenu dans son université ne suffira pas pour postuler dans une université française.

Ces outils (manuels, CECR), aussi nécessaires soient-ils pour le développement de la formation en français, devraient néanmoins être pris davantage en compte au niveau institutionnel. Les enseignants ukrainiens interrogés reconnaissent qu'un effort d'adaptation de ces outils est certes indispensable mais que cela ne va pas de soi ([E.Ind₈.P.F; V₂; U₂] ; [E.Ind₆.P.H; V₂;U₂]). Certains enseignants ont insisté sur l'intérêt de diffuser des manuels adaptés aux niveaux et aux besoins des publics étudiants (questionnaires 10 et 6). À la lumière des résultats de l'enquête, une question se pose : doit-on entendre par adaptation ou contextualisation des manuels une « nationalisation », c'est-à-dire un manuel comportant des traces locales (par des consignes en ukrainien et des références culturelles à l'Ukraine, etc.) ? Visiblement, non. Comme on l'a vu, ce type de manuel existe déjà sur le marché de l'enseignement des langues en Ukraine⁵⁹². Quoiqu'elles

⁵⁹¹ Là encore, on sera conscient des dérives que comporte l'interprétation de l'intégration du CECR à la formation en langues. Daniel Coste (2007 :6) en rappelle à juste titre les dangers : « - Ne pas faire jouer les différents paramètres et possibilités de profilage que comporte le Cadre et s'en tenir à des macro-définitions horizontales du type 'A2' (dans toutes les capacités et sans préciser les paramètres qu'on retient), c'est tout à la fois imposer une norme apparemment unique et commune et, en même temps, lui garder un caractère flottant, source d'interprétations diverses.

- Ne retenir que l'option première (compétentielle et actionnelle), c'est donner une lecture du Cadre qui présente le risque, dans bien des contextes, d'être vécue comme technocratique et limitative pour le projet éducatif. D'où, ici ou là, des effets boomerang à attendre, si l'on n'y prend garde. Or, c'est bien pourtant dans ces directions que les évolutions dans les utilisations du Cadre se sont généralement orientées depuis sa mise en œuvre effective dans différents contextes ».

⁵⁹² Outre le manuel de Popova-Kazakova, le manuel de Krioutchkov est/a été également utilisé par les enseignants d'universités. Basé sur le même modèle que Popova Kazakova, ce dernier procède d'une ukrainisation de son contenu (Annexe 8.4.).

puissent s'avérer rassurantes et accessibles aux étudiants, la bilingualité et la dimension « nationale » de ce type de manuel ne constituent pas un manuel contextualisé. La contextualisation ne consiste pas à reproduire la trame et le contenu de manuels de français généralistes en insérant des éléments « locaux » (VERDELHAN, 2007 :124).

Certains enseignants ont invoqué (questionnaires 10 et 6) la mise en place d'une « inter-méthodologie » qui permettrait de libérer l'enseignement-apprentissage de français des pesanteurs institutionnelles, de relativiser la politique linguistique éducative européenne par la création de supports mieux adaptés à leur contexte.

Ainsi, l'idée d'inter-méthodologie impliquerait de prendre en compte d'autres paramètres, il ne s'agirait pas seulement d'insérer de l'ukrainien dans les consignes et des éléments culturels évoquant l'Ukraine, comme cela se fait déjà dans les manuels. Les enseignants enquêtés n'ont malheureusement pas développé sur ce point⁵⁹³. Mais il me semble que cette idée se rapprocherait davantage de ce que l'on entend par « contextualisation ».

- *Contextualiser et recontextualiser*

Daniel Coste (2007 : 11) estime qu'une contextualisation ne peut pas prendre forme sans intervention et qu'elle n'est pas « un simple ré-étiquetage de l'existant ». Il ajoute que « ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change ». La contextualisation, se déclinant sous plusieurs formes selon les besoins et les contextes, comporte aussi deux dérives majeures :

- l'applicationnisme qui consiste simplement à reproduire ou à reconstituer un dispositif ou un outil sans l'avoir transformé,
- la surnationalisation de l'outil par l'insertion d'éléments locaux/nationaux (LIDDICOAT & ZARATE, 2009 :11 ; BESSE, 2009 : 157).

⁵⁹³ Si des questionnements relatifs à l'adaptation des outils didactiques et pédagogiques demeurent, notons qu'ils sont récents pour les enseignants ayant toujours été habitués à l'application d'un programme commun, configuré à l'avance par l'État sous le régime soviétique. Cela expliquerait que la liberté pédagogique à laquelle ils ont désormais accès et les ajustements que l'enseignement nécessite, ne soient pas des démarches acceptées et évidentes pour tous.

Afin d'éluder ces écueils, il faudrait tout outil dit contextualisé passe par une phase de « recontextualisation » (BESSE, 2009 :157). Dans un premier temps, il s'agirait de créer un outil en tenant compte du lieu, du public, des objectifs, des compétences des acteurs, etc. Dans cette perspective, il n'y aurait plus un manuel destinés aux étudiants de français en Ukraine mais plusieurs manuels contextualisés (un pour le français L1, un autre pour le français L2, etc.). La démarche tendrait ainsi plus vers une personnalisation de l'outil à travers la (re)précision des objectifs, des compétences à travailler, des besoins des étudiants, des disponibilités matérielles, etc.

Pour prolonger cette réflexion, j'esquisserai dans la sous-section suivante quelques pistes exploratoires à partir d'objets existants et en usage pendant les cours de français. La série de propositions que je formule est issue de l'analyse de terrain et de mon expérience en tant qu'intervenante auprès des deux filières de français. Cela n'est pas à interpréter comme un ensemble d'obligations mais de préconisations ouvertes en vue d'être approfondies, précisées et recontextualisées, dans le cas où elles paraîtraient aux enseignants, exploitables.

4.2. Quelques pistes sociodidactiques

Compte tenu des résultats de l'enquête, des besoins et des obstacles qui ont pu être identifiés et qui attestent de la nécessité d'optimiser certains éléments de l'enseignement-apprentissage, dix propositions pourraient être envisagées, à savoir :

1. contextualiser les manuels en prenant en considération les spécialités linguistiques (L1, L2) et professionnelles (enseignement ou traduction) de la formation de langues;
2. approfondir et diversifier les pratiques orales/écrites par la mise en place de activités diverses (telles que le théâtre, par exemple) afin d'amener l'étudiant à savoir communiquer au sens large : c'est-à-dire non seulement savoir parler ou écrire mais aussi savoir prendre confiance en soi, proposer des stratégies discursives, adapter les codes culturels en fonction de la situation de communication, etc.;
3. développer la formation initiale en français L2 qui représente désormais un large public ;

4. intégrer et systématiser plus d'activités portant sur la francophonie par la participation à des concours, organisation de concours, conférences, projets... afin de déplacer le regard de l'étudiant vers d'autres langues-cultures;
5. préparer les étudiants désireux de se rendre dans un pays francophone dans le cadre de leurs études par la création d'un module FOU, par l'organisation de séances d'informations animées par d'anciens étudiants ayant vécu l'expérience d'étudier en pays francophone...;
6. spécifier et réorganiser le curriculum de formation en langues étrangères à partir d'un équilibre entre horaires et disciplines liées à la spécialité langues ;
7. nuancer la relation pratique/théorie et mettre en place des modules communs aux deux langues choisies par les étudiants, en évitant de juxtaposer les deux langues mais en préférant développer la compétence plurilingue/pluriculturelle des apprenants⁵⁹⁴;
8. amener les étudiants vers une posture réflexive en abordant les questions relatives au langage, à la variabilité, à l'interculturel, etc. afin d'atténuer les mécompréhensions et permettre aux étudiants de mieux appréhender la/les culture(s) de la/les langue(s) étudiée(s);
9. concevoir un référentiel réadaptable, recontextualisable pour les futurs enseignants de langues en Ukraine;
10. revoir les modalités d'évaluations par l'intégration et l'adaptation d'éléments du processus de Bologne ainsi que du CECR.

Dans les paragraphes qui suivent, je ne m'attarderai que sur cinq aspects des propositions exposées ci-dessus portant, en particulier, sur les manuels, le curriculum, les compétences communicatives et interculturelles, la variabilité, le français sur objectif universitaire (FOU). Ces cinq éléments que je développe ont fait l'objet, pour la plupart, de communications parallèles ou ont été expérimentées.

⁵⁹⁴ Je renvoie ici à la définition suivante : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (COSTE, MOORE & ZARATE, 1997 : 12).

4.2.1. Créer des manuels contextualisés

D'après l'enquête, les manuels en usage dans les cours de français ne semblent pas ou partiellement convenir aux étudiants et aux enseignants. Voyons en quoi la création d'un manuel « contextualisé » pourrait s'avérer pertinente dans la situation des filières de français.

- *Pourquoi contextualiser le manuel ?*

Un manuel contextualisé est le contraire d'un manuel universaliste lequel se présente à l'usage du plus grand nombre et propose des activités censées correspondre au niveau de n'importe quel étudiant tout en donnant peu de place aux langues autres (VERDELHAN, 2007). S'ils ces manuels communicatifs - universalistes sont les plus répandus dans les circuits pédagogiques francophones, cela ne signifie qu'ils soient irréprochables. Ils comptent plusieurs écueils. En effet, les séances sont construites de la même manière et la dimension linguistique est trop largement mis en avant au détriment des autres facettes de l'apprentissage de la langue (BESSE, 2010). De plus, la vision de l'éditeur (bien sûr, « natif » et de France) véhiculée dans le manuel a un impact notable sur les représentations des usagers (AUGER, 2011 : 314). Dans ce genre de manuels, l'accent est plutôt mis sur la culture française et le langage français standard. Dans le cadre de l'enseignement en Ukraine, nous avons vu (chapitre 6-3.3) que ces deux critères sont incontournables et que le manuel était suivi par les étudiants et enseignants. Selon Henri Besse (1992 :15), l'usage du manuel doit être tempéré :

« [...] un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. Et il y a toujours plusieurs manières d'utiliser un même manuel [...] Elles dépendent aussi de la conception que maître et étudiants se font, consciemment ou non, d'une langue, de leur attitude par rapport à la langue de départ et la langue d'arrivée, des représentations qu'ils se font de ces langues, de leurs connaissances et préjugés sur ce que doit ou peut être l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, de leur tempérament et personnalité, des interrelations qui s'instaurent entre eux, de l'institution dans laquelle ils travaillent, de leurs besoins et désirs, de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et du monde».

En ce sens, le manuel représenterait davantage un « médium » entre la langue-culture, l'enseignant et les apprenants. L'enseignant devient alors le « médiateur » entre les savoirs à (faire) acquérir et les réalités de l'enseignement-apprentissage. Le manuel constitue un instrument à adapter. Il doit être un moyen pour servir la

création d'activités et pour envisager des objectifs pédagogiques tout en veillant à tenir compte des obstacles liés à l'apprentissage, des compétences et aux besoins des apprenants (LUE, 2010). Il n'est pas un prêt-à-l'emploi.

« La médiation consiste à l'utilisation et l'adaptation du manuel avec souplesse, raison et créativité, passant par l'addition et la conception d'autres documents et activités. Une bonne médiation est basée sur la précision des objectifs pédagogiques, centrée sur les apprenants, et renouvelée sans cesse par des évaluations. L'enseignant, en tant que médiateur, ne peut plus rester le simple transmetteur des connaissances imposées par le manuel, il doit jouer un rôle plus actif et plus créatif, celui de facilitateur et de guide de l'apprentissage, et celui de chercheur menant des réflexions critiques sur son enseignement / ses pratiques » (LUE, 2010 : 124).

Ainsi, l'adaptation du manuel par l'enseignant apparaît essentielle pour un usage cohérent du manuel et un enseignement-apprentissage efficace.

« Il s'ensuit qu'un manuel de L2 — y compris quand il se veut 'contextualisé', réputé correspondre aux 'objectifs spécifiques' d'un public déterminé, ou encore 'centré sur l'apprenant', apprenant générique qui n'a guère plus de réalité qu'une moyenne en statistiques — ne convient jamais exactement aux apprenants qui l'utilisent. C'est donc nécessairement à l'enseignant de l'adapter, autant qu'il lui est possible compte tenu de ses compétences et de son environnement, à chaque apprenant de sa classe en fonction, *hic* et *nunc*, des réactions, progrès et régressions qu'il peut observer chez celui-ci » (BESSE, 2010 :22).

Par conséquent, la contextualisation ⁵⁹⁵ du manuel invite à modifier considérablement l'usage ordinaire du manuel. Signalons que la démarche a déjà été amorcée par les enseignants de français en Ukraine. En effet, ces derniers sont amenés à reformuler et/ou créer des activités en s'appuyant sur divers manuels. Un manuel contextualisé leur permettrait de disposer d'un contenu de base plus proche de leurs objectifs de formation et de cerner un peu plus les profils de leurs publics d'apprenants. Bien sûr, ils seraient amenés à remanier et à approfondir le contenu. Dans les lignes suivantes, j'essaie de détailler les critères qui déterminent les grandes lignes d'un manuel contextualisé destinés aux futurs enseignants de français des universités où je me suis rendue.

- *Quelques critères pour la contextualisation du manuel*

Sept éléments pourraient constituer une base transversale aux deux filières de français. Il s'agirait de:

- 1- concevoir un outil ergonomique par l'association de textes et d'illustrations, de couleurs ; on peut aussi imaginer des éléments détachables en relief, etc.

⁵⁹⁵ La contextualisation est, dans le sens que je lui attribue, synonymique d'adaptation, d'appropriation et de personnalisation.

En consultant quelques manuels généralistes locaux (Annexe 8.4), ce critère n'était pas présent, certainement en raison de l'investissement économique que cela représente. Pourtant, il me semble important de rendre l'objet un minimum attirant. Cela contribue l'apprentissage et à l'appropriation de l'objet manuel par l'étudiant;

- 2- systématiser et relier les activités linguistiques, communicatives, réflexives en suivant une progression stratégique en fonction des finalités de la formation (le CECR fournit des critères pertinents) et des besoins exprimés par les étudiants (en fonction de leur résultats, de leurs réclamations...);
- 3- apporter des précisions métalinguistiques et lexicales en ukrainien et/ou en russe (?) afin de servir l'apprentissage;
- 4- proposer des thématiques susceptibles d'intéresser les étudiants, relatives à leurs expériences, à leurs intérêts afin de susciter leurs questionnements et de les amener vers des problématiques sociétales dans les différents espaces francophones. Cela pourra être accompagné d'activités interculturelles et (socio)linguistiques visant l'acquisition de nouvelles notions et le développement de la « conscience linguistique » des étudiants;
- 5- permettre la participation des étudiants et des enseignants en proposant la co-construction d'une séance voire d'une séquence à partir de quelques idées d'organisation (fiche pédagogique, etc.). Le manuel pourrait ainsi contenir des pages « libres ». Les usagers auraient ainsi la possibilité de composer des activités ;
- 6- tenir compte des différents niveaux de français et d'études des étudiants de la formation. Créer un mais au moins deux manuels puisque certains étudiants sont inscrits en L1 et d'autres en L2. Les échelles de compétences du CECR demeurent des indicateurs potentiels, mais il serait nécessaire, peut-être, de vérifier à quel niveau de compétences réel les étudiants se situent (une enquête pourrait alors s'avérer utile afin d'identifier les compétences des étudiants) ;
- 7- prendre en considération les compétences plurilingues des apprenants par le biais d'activités afin de faciliter l'apprentissage du français.

La création de ce type de manuel(s) s'envisage bien sûr dans une réflexion approfondie et une négociation entre tous les acteurs concernés (enseignants, chercheurs, ministère, apprenants...). Dans le cadre d'une analyse des besoins

d'apprentissage, une enquête préalable et renouvelable auprès des publics d'apprenants pourrait être conduite afin d'orienter le contenu du manuel.

4.2.2. Expérimenter le Français sur Objectifs Universitaires

Dans le prolongement des recherches sur le Français sur Objectifs Spécialisés (FOS), le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) a récemment vu le jour sur la scène didactique.

- *L'émergence d'un nouveau concept ?*

Les pratiques du français en milieu universitaire ne sont pas nouvelles puisqu'elles existent depuis plus d'une vingtaine d'années. Le FOU s'ajoute à la longue liste des appellations désignant le français de spécialité (FLA, FS, etc.) (BENOIT, 2010 : n.p). Avec le Colloque du Forum Héraclès consacré au FOU, en juin 2010 à Perpignan, le FOU a suscité l'attention des didacticiens (voir les actes du colloques). C'est entre autres l'augmentation fulgurante des échanges universitaires (chapitre 4) qui a favorisé les travaux portant sur le FOU, en particulier sur l'adaptation des étudiants étrangers en milieu universitaire français et/ou francophone (MANGIANTE & PARPETTE, 2011 : 5). À l'instar du FOS, le FOU répond à une préoccupation sociale et une demande institutionnelle.

- *Principes du FOU*

Au fur et à mesure de leur parcours universitaire dans d'autres langues, les étudiants ont pu construire des compétences universitaires (rédiger un texte, faire un exposé...). Le FOU permet d'une part, d'actualiser et de transposer ces compétences dans le contexte éducatif francophone ; d'autre part, il favorise l'adaptation des étudiants à d'autres pratiques académiques qui sont plus ou moins éloignées de leur culture universitaire. Par exemple, en domaine francophone, l'étudiant peut être amené à rédiger une synthèse, une argumentation, une dissertation, etc. Les étudiants étrangers venus étudier dans les universités des pays francophones sont censés manier ces diverses techniques d'expression, mêmes si elles ne sont pas exigées dans leur pays d'origine.

Le FOU consiste à outrepasser

« les contenus du français général communicatif par le fait que son objectif général est le *comment* (comment prendre des notes, *comment* rédiger, *comment* faire un exposé, *comment* apprendre en autonomie, etc.). Il est principalement procédural, appelé à traiter en priorité des formes et des procédures » (HILGERT, 2009 :133).

Le FOU propose une démarche fonctionnaliste et actionnelle à partir de la réalisation de tâches diverses.

«Proposer une tâche à l'étudiant est une façon d'associer le travail sur la langue, le sens, et la cohérence avec le domaine. Donner des consignes dans le cadre d'un projet en vue de manipuler la langue, au profit du sens, permet de passer du raisonnement à l'action. Mieux vaut remettre un programme d'action personnalisé pour faire agir que de lancer dans le vide l'inutile question, après un cours : avez-vous compris ? L'apprentissage y gagnera en efficacité, rapidité et autonomie. Or, il semble que ce soit plus facile avec un public de spécialistes qui possède déjà un savoir-faire » (CHALLE, 2002 : 58).

Je reprendrai ici la typologie des tâches caractérisant le FOU que la linguiste Emilia Hilgert (2010 : 133) définit en trois orientations :

- le «F-univ» ou français universitaire qui porte sur la connaissance des conventions liées à la vie de l'université,
- le « FOU-co » qui correspond à la compréhension des cours,
- le «FOU-méth» qui renvoie à la méthodologie de l'écrit, c'est-à-dire à l'appropriation des règles de l'écriture académique.

Nous remarquons que l'oral est épargné ou apparaît implicitement dans cette liste de ces tâches. À partir de l'analyse des besoins qu'ils ont réalisés sur le terrain universitaire français, Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante (2011 : 214) présentent, eux, une « carte de compétences » qui paraît plus achevée. Ils mettent donc en avant l'ensemble des compétences qu'un étudiant étranger est censé mobiliser au cours de son séjour d'études en France.

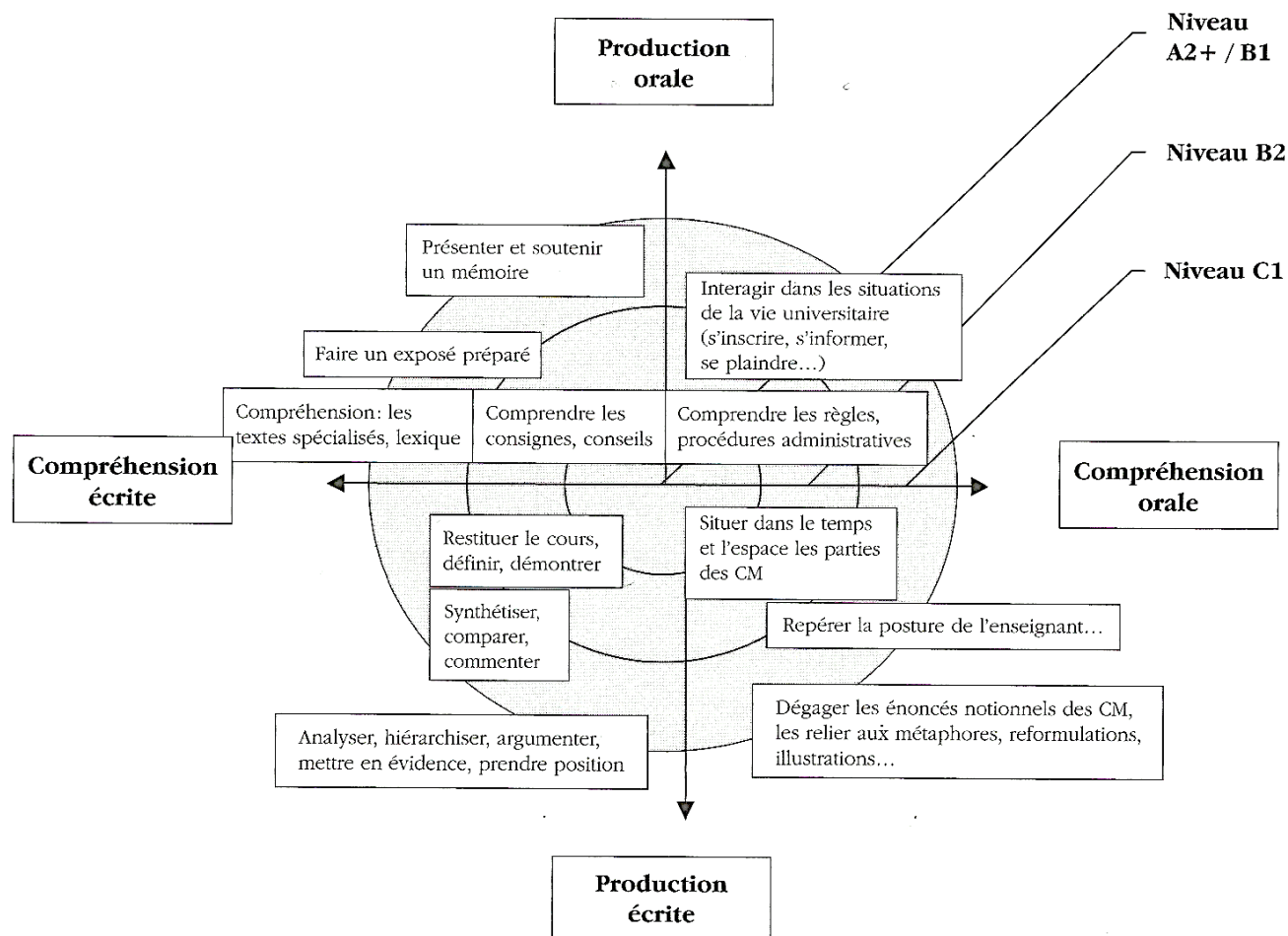


Figure 59 « Carte de compétences pour l'intégration universitaire » (MANGIANTE & PARPETTE, 2011 : 214)

Le FOU amène à s'interroger sur les adaptations à mener au niveau institutionnel (modification du cursus initial, validation par les autorités académiques, etc.) ; au niveau social (créer des liens avec les universités d'accueil, etc.) ; au niveau pédagogique (séances portant sur la méthodologie, différentes techniques d'expression, etc.) ; au niveau interculturel (amener l'étudiant à appréhender une culture éducative autre, prendre conscience des savoir- être/-vivre dans un contexte universitaire francophone, etc.) ; et enfin, au niveau didactique (explorer les processus d'enseignement-apprentissage FOU en contexte, etc.). En d'autres termes, le FOU permet d'établir une passerelle entre les systèmes éducatifs, les langues et les cultures en contact. Dans ce cadre, l'enseignant-médiateur guide l'apprenant à effectuer la traversée d'un système universitaire à un autre. Le FOU enclenche donc une approche aussi bien systémique que spécifique de la langue (BENOIT, 2010 : n.p). Concomitamment de nouveaux questionnements se posent : ne risque-t-on de réduire le FOU à l'«acquisition de la méthodologie pour mener à

bien certaines tâches exigées par les études universitaires» (NGUYEN, 2010 : 52) et donc à une approche techniciste au détriment d'autres savoirs (socioculturels, sociolinguistiques par exemple) ? Est-il suffisant de s'appuyer sur le modèle universitaire français pour comprendre et agir dans d'autres contextes francophones ?

En plus d'inciter à prendre des mesures pédagogiques, institutionnelles, le FOU tend à accroître l'investissement des enseignants. En effet, pour instaurer une telle démarche, selon Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011: 183-196), les enseignants doivent être en mesure de/d' :

- identifier la demande et d'étudier les possibilités de séjour (cela revient à se poser les questions : qui et comment ?)
- analyser les besoins pour connaître ce qui est à enseigner,
- collecter des données (un enseignant pourra lors d'un stage en France, par exemple, enregistrer des cours, des conférences, se procurer des plaquettes de formation, etc., bref, de constituer son propre matériel pédagogique),
- analyser des données (faire un tri dans la diversité des documents et enregistrement recueillis pendant le stage pédagogique dans le pays francophone...),
- élaborer des unités d'enseignement (déterminer un contenu transversal, disciplinaire...).

En ce sens, il faut que les enseignants soient disponibles et prêts à diversifier davantage leur enseignement dans un objectif universitaire francophone. Cela peut poser des problèmes en termes de

- pratique puisqu'il peut paraître incongru de mettre en place ce type de séances alors que l'enseignant n'a pas eu l'occasion de bénéficier d'une expérience dans un pays francophone,
- programmation qui nécessite l'aval de l'administration centrale de l'Université,
- formation des enseignants dans la mesure où ils n'ont pas forcément été formés aux langues de spécialités (RICHER, 2008 : 22 ; MANGIANTE & PARPETTE, 2011 :45).

La présentation des principes du FOU nous amène à nous interroger sur

l'utilité et les conditions de la mise en œuvre du FOU dans les filières ukrainiennes où l'enquête a eu lieu.

- *Les filières de français en Ukraine ont-elles vraiment besoin du FOU ?*

D'après mes observations, les étudiants ukrainiens sont peu nombreux à vouloir se rendre en France : soit parce qu'ils ne sont pas intéressés, soit parce qu'ils n'ont pas de moyens financiers suffisants (*cf. supra*). Cependant, depuis 2009-2010 grâce à la coopération entre les universités ukrainiennes et françaises, des petits groupes d'étudiants des universités se rendent chaque année en France pour étudier, sous couvert d'une convention de partenariat⁵⁹⁶.

Deux étudiantes, revenues d'un de ces séjours d'études en France, ont exprimé un certain désenchantement et découragement en évoquant leur expérience au sein de l'université française.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

17. (I₁.Et.F) : oui. moi c'était ma troisième fois en France. mais c'était un peu trop long parce que je suis restée huit mois et:: les deux derniers mois c'était un peu difficile (*rires*) mais bon/ et du coup c'était très très bien parce que nous avons beaucoup voyagé bon :: à part les études c'était très très bien/ notre séjour en France ça s'est très très bien passé mais les études je ne suis pas très contente! (*rires*) franchement! (*rires*)/

18. (I₂.Et.F) : moi c'était la première fois et je /

19. (I₁.Et.F) : je suis déçue!/
[...]

121. (I₁.Et.F) : non! **je suis tellement dégoûtée parler en français** je peux pas! ça m'énervé je sais pas oui/
[...]

124. (E) : c'était pour toi une mauvaise expérience?

125. (I₁.Et.F) : **oui une mauvaise expérience**. oui à part les voyages oui c'était très très bien! les connaissances avec les amis tout ça **mais les études en soi!**[...]
[...]

127. (I₁.Et.F) : la langue oui la langue j'aime mais quand même le FLE. l'enseignement non!/
[...]

Leur expérience d'études en France a été vécue si douloureusement que l'une d'elles affiche catégoriquement son refus d'y revenir pour poursuivre ou entreprendre une autre formation en français.

183. (E) : [...] peut-être que vous aimeriez retourner en France non?

184. (I₂.Et.F) : moi peut-être oui!

185. (I₁.Et.F) : hein moi pour voyager soit pour travailler. c'est tout. **pour étudier non!**

⁵⁹⁶ Les étudiants s'y rendaient jusqu'à présent via des programmes linguistiques privés et moins, me semble-t-il, par le biais des échanges universitaires.

Tout au long leur séjour – et surtout dans les premiers temps, à leur arrivée en France—, elles ont eu le sentiment de ne pas être à la hauteur des exigences imposées à l'université en France et d'être solitaires dans leur phase d'adaptation. En effet, elles ont dû redoubler d'effort pour s'adapter aux codes universitaires que ce soit au niveau culturel ou au niveau langagier.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

20. (I₂.Et.F) : je suis vraiment contente de mon séjour en France. mais les études avec les étudiants en France j'ai bien compris que c'est vraiment bien compliqué/

21. (E) : c'est compliqué ou c'est autre chose?

22. (I_{ensemble}) : c'est autre chose!

23. (I₂.Et.F) : c'est autre chose et:::/

24. (I₁.Et.F) : c'est tout à fait différent et c'est pourquoi je pouvais PAS m'habituer tellement et je pouvais pas comprendre que c'est (*rires*) bon maintenant/ après euh:::/

25. (E) : et c'était quoi pour vous les difficultés d'adaptation < ?>?

26. (I₁.Et.F) : oui d'adaptation. la langue. le français en Ukraine c'est une chose. le français en France c'est une autre chose. c'est tout à fait différent. ça n'a rien à voir parce que tout le temps tu entends le français. les cours sont en français. donc tout le temps tu es obligé de réfléchir. tu es fatigué. et après tu t'habitues mais c'est pas facile (*rires*)

27. (I₂.Et.F) : au début oui. au début/

[...]

83. (I₁.Et.F) : je pouvais pas dormir. je pouvais pas manger. j'étais tout le temps stressée je sais pas! vraiment. c'était très très difficile!

Comme je l'ai souligné auparavant (chapitre 6-3.2), ce séjour les a conduit à douter de leur niveau de compétence langagière qu'elles croyaient suffisante.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

53. (I₁.Et.F) : [...] oui on avait les cours mais/ **j'avais peut-être A2! en France** < ?>

54. (I₂.Et.F) : oui <moi aussi> < ?>/

55. (I₁.Et.F) : je suis arrivée en France avec le niveau A2 pas plus!/
56. (I₂.Et.F) : non! (I₁.Et.F) ! (I₁.Et.F) je te jure que non! B1!

57. (I₁.Et.F) : mais si c'est comme ça! < ?>. je pouvais pas m'exprimer. je pouvais

pas. m'exprimer comme ça /

[...]

264. (I₁.Et.F) : **à la fin de ma quatrième année j'avais le niveau A2!** je suis partie faire les études en France. MAIS pourtant on me disait que j'avais le niveau B1/

[...]

211. (I₁.Et.F) : tu peux apprendre toute ta vie euh euh le français en Ukraine et tu pars en France et tu sais pas parler. français/

212. (I₂.Et.F) : oui tu sais pas parler!

213. (I₁.Et.F) : c'est comme ça/

214. (I₂.Et.F) : c'est une grande différence!

Elles ont insisté également sur le fait que le cursus universitaire suivi en Ukraine ne correspondait pas à la formation suivie en France tant sur le plan du contenu du programme que sur le plan des compétences communicatives qu'elles étaient censées avoir développées. En effet, en Ukraine, les étudiants n'exécutent pas toutes ces activités (telles que rédiger une synthèse, une dissertation etc.) ou bien ils le font d'une autre manière.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

29. (I₂.Et.F) : et puis à l'université personne ne pouvait nous expliquer comment on doit faire. comment on doit faire nos dossIERS <et> nos mémoires et tout ça. c'était vraiment compliqué <alors>/

[...]

44. (E): [...] est-ce que vous trouvez qu'ici en Ukraine on vous prépare bien à ce genre de séjour ou/

45. (I₂.Et.F) : non pas du tout!

46. (E): alors qu'est-ce qu'il faudrait selon vous pour préparer les étudiants ukrainiens à partir euh en France?/

47. (I₁.Et.F) : d'abord il faudrait/ d'après moi il faut travailler plus sur la langue parce que tout ce que nous a qu'on a/ OUI le franÇAIS oui on avait les cours mais/ j'avais peut-être A2! en France < ?>

[...]

60. (I₂.Et.F) : non **on apprend le français quand même. mais c'est pas suffisant!** pour étudier avec les étudiants <c'est pas ça en France>

[...]

65. (I₁.Et.F) : [...] **il faut travailler sur la langue.** mais peut-être que mon opinion est fausse! je sais pas! peut-être je me trompe! c'est ça! mais ÇA tout ce que j'ai vécu mm (*rires*) c'est mon expérience personnelle.

66. (E): mm.

67. (I₁.Et.F) : <et je pense qu'il faut autrement>/

68. (I₂.Et.F) : et moi je pense qu'il faut travailler sur l'expression écrite

Ce séjour leur a non seulement fait prendre conscience des écarts entre les formations mais aussi de l'écart entre leur formation et les réalités du métier d'enseignant auquel elles se destinaient.

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

277. (E): et toi (I₂.Et.F) qu'est-ce que tu penses? [...]

278. (I₂.Et.F) : **par rapport de nos études de l'université de V₂. je pense que c'est trop général** et je pense que **c'est pas suffisant un prof de français.** parce que pendant quatre années à l'université on avait un professeur X₁ puis on avait d'autres cours avec une autre professeure c'était X₂/

Ces deux témoignages ne suffisent pas pour savoir s'il est nécessaire ou non d'envisager un enseignement de FOU dans les filières de français de ces universités, une enquête auprès de plusieurs étudiants revenus ou étant en France dans le cadre de leurs études aurait pu être intéressante à mettre en place pour avoir une idée des besoins des étudiants de ces filières.

Néanmoins, l'expérience relatée par ces deux étudiantes laisse présager qu'un enseignement spécifique à la préparation des étudiantes interviewées au système universitaire français aurait pu atténuer les difficultés et le « choc » culturel qu'elles ont ressentis sur place. Quelques séances⁵⁹⁷ auraient pu suffire avant leur départ, pour les entraîner aux activités d'écriture qu'elles étaient censées maîtriser et

⁵⁹⁷ Les séances portant sur le FOU peuvent bien entendu être proposées en fonction du nombre d'heures dédiées au français par le curriculum.

pour les familiariser aux registres langagiers spécifiques couramment utilisés au sein à l'université française. Un tel enseignement appellerait donc les enseignants à prédisposer d'un certain nombre d'informations concernant :

- le nombre exact d'étudiants qui souhaiteraient suivre leurs études en France, et d'étudier la demande des étudiants ;
- les spécialités dans lesquelles les étudiants comptent s'inscrire ;
- les techniques d'expression écrites/orales susceptibles d'être exigées à l'université (exposés, synthèse, dissertation, etc.);
- l'environnement universitaire français, etc.

Une autre entrée aurait pu être intéressante à approfondir pour favoriser l'apprentissage du français à l'université, il s'agit du jeu théâtral.

4.2.3. Favoriser la compétence communicative et (inter)culturelle par le théâtre

Je m'attarderais particulièrement sur l'enseignement par le théâtre étant donné que j'ai moi-même assuré, dans l'une des deux filières de français, un atelier de théâtre.

- *Le théâtre comme aide à l'acquisition/appropriation du français*

L'introduction de la pratique théâtrale en FLE est relativement récente. C'est au début des années 80 que le théâtre investit les salles de cours, au même moment que l'inauguration des premiers départements de FLE dans certaines universités françaises et que l'essor des approches communicatives (HAMID MOHAMED, 2008 : 181).

Pourquoi le théâtre ? Le jeu théâtral est un bon allié pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Jean-Pierre Cuq rappelle justement les principales qualités de l'approche théâtrale en FLE :

«Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. Il offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de textes du théâtre francophone de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones» (CUQ, 2003 : 237).

Intégrer le théâtre au cours de FLE permet effectivement de développer la

compétence langagière à communiquer des apprenants à travers l'étude voire la rédaction d'un texte dramatique et l'exploration des diverses formes orales (répétition, dialogue, etc.) (HERMELINE, 2003). La pratique théâtrale offre aussi la possibilité d'explorer un nouveau support d'enseignement et d'engager un autre rapport à la langue. « La langue n'est alors plus un simple support aux disciplines d'enseignement mais devient une nécessité d'expression et de communication » (CHARTIER, 2009 :34). Le théâtre est donc le lieu par excellence où les langages peuvent être approchés sous toutes leurs formes (linguistique ou non/para-linguistique).

« Un espace de possibilité de l'expression s'invente par un projet théâtral, hors quotidien, favorable à la prise de risques de la parole et de l'image du corps, de la part des sujets toujours éprouvés par le regard des autres et qui peuvent ainsi s'en libérer grâce aux paroles des textes données scéniquement en partage » (PIERRA, 2006 : 30-31).

Outre, le développement linguistique qu'il assure, le théâtre contient un intérêt culturel et réflexif pour l'étudiant. Ce type d'enseignement place ce dernier dans un processus interactif et l'amène à produire un travail collectif à des fins, éventuellement, d'une représentation publique.

« Du point de vue de la langue, la pratique théâtrale constitue un moteur de communication authentique [...] chacun se sent légitimé à parler par l'attention et le regard que lui portent les autres [...] » (HERMELINE, 2003 : 27)

De plus, par le théâtre le rapport vertical enseignant/enseigné est brisé dans la mesure où il s'agit d'une part, d'initier un apprentissage de la langue-culture par le jeu et, d'autre part de mobiliser chaque apprenant en considérant sa complexité psychologique et physique (HINGLAIS, 2003 : 23 ; CHARTIER, 2009 : 34).

« Un cours de langue par le théâtre n'est pas seulement un nouvel espace, un nouvel état d'esprit ; c'est l'occasion de créer des situations où les mots sont 'ressentis' et vivifiés par des échanges authentiques avec les interlocuteurs. Les apprenants, qui souhaitent parvenir à personnaliser leurs discours, à parler d'eux-mêmes, de leurs sentiments et de leurs émotions, à vivre la langue en action, doivent pour ce faire entrer eux-mêmes en action. Dans le contexte de la classe, les tables repoussées le long des murs et chacun s'assoit en cercle. Plus d'estrade, plus de bureau, plus de professeur. Dès lors, la communication s'établit d'égal à égal, par le regard et, très vite, par le geste et par la parole » (HINGLAIS, 2003 : 23).

On ne peut ainsi qu'être en accord avec Sylvaine Hinglais (2003 : 25) ici pour qui « [l']enseignement de la langue par le théâtre favorise une approche complète et approfondie de la langue ».

- *L'atelier théâtre dans une université ukrainienne⁵⁹⁸ : retour d'expérience et propositions*

Bien qu'il représente une activité artistique et culturelle hautement répandue en Ukraine, affiliée à une tradition de longue date⁵⁹⁹, le théâtre est un support très peu mobilisé en cours de français : il ne figure pas explicitement comme activité dans les programmes des filières de français que j'ai consultés. Il est plutôt intégré au cours de français et s'étend sur quelques séances seulement (à l'occasion d'un festival étudiant par exemple)⁶⁰⁰. Cependant, dans l'une des deux filières, cette pratique a pu être engagée sur une année universitaire. Une enseignante de l'université n°1 m'a sollicitée pour poursuivre l'atelier théâtre qu'elle avait commencé à mettre en place au premier semestre. Monter un atelier théâtre demande une pratique théâtrale qui se doit d'être « testée » en amont par l'enseignant ; et, dans le cadre d'un enseignement d'une langue, cela nécessite une réflexion sur les manières de combiner l'apprentissage de la langue au jeu théâtral⁶⁰¹.

« Il ne s'agit pas pour l'enseignant de Français Langue Etrangère d'être professionnel de théâtre, mais d'être doté d'une expérience théâtrale minimale et de notions qui lui permettront de renforcer sa formation pédagogique de didacticien et son travail de recherche, tant sur la langue que sur la culture, le théâtre étant une des manières de mettre en mouvement le plaisir de l'énonciation et les découvertes multiples qui se font au cours du travail, en évitant tout stéréotype » (PIERRA, 2001 : 64).

Grâce à un stage de théâtre et à l'observation de séances d'un atelier théâtre auprès d'étudiants étrangers en France, j'ai pu être mesure de réinvestir certaines activités. Toutefois, je me suis aperçue qu'un approfondissement de la pratique théâtrale aurait été bénéfique dans le cadre de l'atelier que j'ai mené dans cette université.

Deux heures par semaine étaient consacrées à l'atelier théâtre dont on m'avait confié la charge. Cette activité s'est déroulée sur 10 séances auprès d'étudiantes ukrainiennes de troisième année apprenant le français en L2. Le groupe

⁵⁹⁸ Voir Annexe 8.5. Des recherches menées par Stéphanie Clerc et Esther Laso y León, par exemple rendent compte d'expériences en atelier théâtre auprès d'enfants et d'étudiants. Voir à ce sujet le dossier FRANC PARLER: <<http://francparler-oif.org/FP/dossiers/theatre.htm>>, consulté le 28 mai 2013.

⁵⁹⁹ Voir Annexe 8.5.

⁶⁰⁰ Ailleurs, à l'Université nationale de Dniepropetrovsk (située à l'est de l'Ukraine), la pratique théâtrale est une spécificité. Depuis 2005, cet établissement représente une référence incontournable du théâtre francophone en Ukraine avec son festival international annuel du théâtre étudiant francophon. AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE <<http://www.ambafrance-ua.org/9eme-edition-du-festival>>, consulté le 11 mai 2013.

⁶⁰¹ Voir PAYET Adrien, 2010, *Activités théâtrales en classe de langue*, Clé international, Paris, 206 pages

s'est constitué sur la base du volontariat, tous les niveaux d'études étaient acceptés dans les deux premières séances (voir Annexe 8.5). Au début, les étudiants étaient plus nombreux (un peu plus de 10) et seules six étudiantes de troisième année ont finalement décidé de rester. À partir du moment où l'effectif s'est stabilisé, le travail en atelier s'est mis en place autour de trois temps forts.

- 1- Chaque séance était accompagnée d'une série de petits exercices d'échauffement où il s'agissait de travailler autour de l'espace, du corps et de la voix puisqu'ils sont les éléments clés du jeu théâtral.
- 2- Il fallait ensuite trouver un thème simple pour des étudiantes pratiquant le français depuis trois ans à l'université. J'ai donc proposé de revisiter un conte connu de tous : « Le petit Chaperon Rouge ». Une première lecture d'une des versions traditionnelles du conte a été effectuée. Les étudiantes ont créé leurs personnages. Pour cela, je leur avais donné à faire une carte d'identité et à synthétiser par écrit les principales étapes du déroulement de l'histoire par le biais d'un schéma explicatif. Durant ces premières séances de travail collectif en vue de définir le contenu de l'histoire, les étudiantes étaient libres d'échanger en ukrainien ou en français. Dans la composition de l'histoire, les étudiantes ont inséré des références liées à leur quotidien et à la culture ukrainienne. C'est ensuite à partir de ces éléments que j'ai composé un scénario. Un travail créatif d'écriture théâtrale aurait pu être envisagé mais le temps qui nous était imparti n'a pas permis d'approfondir cette voie⁶⁰².
- 3- Une fois le scénario plébiscité par les étudiantes, le temps du cours a été divisé en deux. La première partie se déroulait comme un cours ordinaire : il s'agissait en classe de travailler les points de grammaire à partir de passages du scénario, d'analyser et d'interpréter des extraits vidéos de théâtre francophone contemporain ayant repris le motif du conte, etc. L'autre moitié du temps était consacré aux activités de mise en scène en vue d'une représentation publique (voir Annexe 8.5).

J'avais soumis l'éventuelle possibilité d'organiser une sortie collective au théâtre dans une ville voisine pour aller voir ce conte interprété par une compagnie francophone, qui était alors de passage. Seulement cela n'a pas pu se faire pour des

⁶⁰² Environ deux heures par semaine étaient consacrées à l'atelier théâtre. Cette activité s'est déroulée sur 10 séances.

raisons organisationnelles.

Cet atelier a ainsi permis aux étudiantes, d'après leurs réactions à l'issu de ce travail, d'aborder le français sous un angle inhabituel et d'accroître leur motivation d'apprentissage. L'atelier théâtre a visiblement instauré une dynamique d'action langagière en associant simultanément mots-gestes-sens et une dynamique de groupe. En effet, l'action théâtrale a pu être libératrice des subjectivités et du relationnel entre enseignant/apprenant, entre les apprenants entre eux entre, ainsi qu'entre les apprenants et la langue-culture autre par le travail du texte (PIERRA, 2006 :49). Pour conclure, je ferai mienne le propos de Gisèle Pierra (2006 : 17) :

« [...] l'atelier théâtre [est] considéré comme laboratoire de paroles et lieu de création d'une interculture voire d'une transculture du sujet – chacun devant s'approprier une œuvre depuis sa propre réalité et celle, pressentie, de l'autre »⁶⁰³.

Dans le contexte de la filière de français, il est bien évident que l'atelier théâtre n'a réussi à satisfaire les besoins langagiers et culturels des apprenants (PIERRA, 2001 : 40). Par ailleurs, l'objectif n'était pas de remplacer le cours de français mais de le proposer en complément de celui-ci. C'est pourquoi, il était prévu sur un créneau horaire en dehors du temps de cours (d'où la prédilection pour le terme atelier). Cet enseignement spécifique n'a pas été conçu comme une activité obligatoire étant donné les exigences qu'impose le travail théâtral (surmonter ses inhibitions, être prêt à jouer, savoir mettre en scène, etc.). Il est resté une activité choisie par les étudiants. L'aboutissement d'un tel projet n'est d'ailleurs possible que si les étudiants sont motivés à y participer. Néanmoins, un travail collaboratif impliquant les enseignants de français et/ou aux enseignants de théâtre de l'université voire d'inviter des comédiens (ou d'aller à la rencontre de comédiens au théâtre) aurait pu être pertinent à développer dans le cadre de cet atelier. Cela aurait pu renforcer le contenu langagier/culturel des activités et créé un espace interdisciplinaire (*cf. infra*).

4.2.4. Intégrer la variabilité

Aborder l'hétérogénéité de la langue et la diversité des langues fait ressortir la

⁶⁰³ Le deuxième chapitre de la deuxième partie de Gisèle Pierra (2001) relate les activités observées lors d'un atelier théâtre auprès d'étudiants islandais. Cela peut, dans une certaine mesure, ouvrir des perspectives pour mener un atelier théâtre.

tension sous-jacente entre les « normes de la langue standard » autorisées à être enseignées et les « normes rivales en usage chez les locuteurs de la langue », c'est-à-dire celles qui dominent les usages quotidiens souvent occultées dans l'enseignement des langues (LODGE, 1997 : 303). Dans l'enseignement du français, la domination de la norme linguistique reste tangible.

- *La survivance de l'idéologie du « Un » : rappels et commentaires*

Au XIXe siècle, l'enseignement des langues en France et du français à l'étranger sont réformés. En établissant la « méthode directe », qui s'opposait à l'enseignement traditionnel basé sur la grammaire-traduction, il a été alors formellement recommandé de ne pas recourir à la langue « maternelle » des apprenants afin de favoriser l'apprentissage de la langue étrangère (SPAËTH, 2010 : 52 ; PUREN, 1988 : 122). L'enseignement-apprentissage des langues étrangères excluait ainsi les pratiques sociales et langagières des apprenants au bénéfice de la norme linguistique.

« Il est vrai que c'est bien au sein des systèmes éducatifs (y compris en France) que fonctionne cette norme unique de référence, ce français 'standard', issu d'une standardisation historique de la face écrite de la langue, qui pas le 'français ordinaire' (au sens de Françoise Gadet, 1989), les 'français ordinaires', devrions-nous dire, eu égard à la multiplicité géographico-sociales des français en usage en francophonie » (CHISS, 2009 : 16).

Nonobstant, depuis William Labov, les recherches en Science du langage plaidant en faveur de l'inclusion la variabilité⁶⁰⁴, l'idée d'une langue invariable et stable plane toujours sur l'enseignement du français au détriment d'une reconnaissance et du traitement pédagogique des variétés et variations linguistiques (chapitre 6-3.2). Dans une post-face critique, Philippe Blanchet (2010) explique que l'idéologie de la norme est largement soutenue par l'enseignement-apprentissage « du » français en France et à l'étranger⁶⁰⁵, entraînant inéluctablement

⁶⁰⁴ Le concept de variation, à partir duquel se sont déployés les travaux sociolinguistiques et les notions de variété, variabilité, a d'abord été découvert par William Labov dans les années 70. Le sociolinguiste américain a ainsi montré que les variations étaient intrinsèques aux pratiques sociolangagières des communautés et des individus. On peut rappeler qu'à la même époque Jean-Baptiste Marcellesi appelait à une « maîtrise raisonnée » des variétés dans l'éducation (MARCELLESI, 1976 : 48).

⁶⁰⁵ En effet, certains enseignants considèrent les interactions avec d'autres langues comme parasitant ou paralysant l'apprentissage du français. Je rapporterai ici deux expériences vécues. En 2012, lors d'une visite dans un centre privé de français dans la capitale ukrainienne, dirigé par une Française à la retraite, ex-formatrice dans le milieu de la santé, il était surprenant de voir accrochés, dans les salles de cours, plusieurs images de panneaux signalétiques indiquant formellement l'interdiction de l'ukrainien, du russe et de l'anglais pendant la période des cours. Une étudiante interrogée lors de son

(consciemment ou inconsciemment) à assumer les principes d'une idéologie « glottophobe »⁶⁰⁶. Dans le même sens, Christian Baylon (1991 : 71) écrit :

« Parler de /la langue française, de /la langue allemande, c'est opérer une abstraction et une généralisation assez considérable (et souvent inconscientes). Car il y a en réalité autant de parlers différents qu'il y a de collectivités différentes utilisant une langue et même, si l'on est rigoureux, d'individus à l'utiliser [...] ».

En effet, il ne faut pas négliger que derrière ce maintien de l'ordre linguistique dans l'enseignement, se cache une idéologie de l'Etat-nation fortement présente, par exemple, dans les manuels (VERDELHAN & *al.*, 2007). Les représentations des enseignants et apprenants portant sur « la » langue française ou la langue du « natif » sont autant d'indices affirmant cette tendance (chapitre 6-3.2.2.2). Ainsi, les raisons de cette idéologie, installée depuis plus de trois siècles, seraient à chercher du côté de l'histoire de la diffusion de la langue française (LODGE, 1997 ; CERQUIGLINI & ANTOINE, 2000 ; COSTE, 1998 par exemple).

Inclure la variabilité dans l'enseignement amène nécessairement à réfléchir sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme⁶⁰⁷, favorisant ainsi l'expérimentation plutôt que l'application des procédés et dispositifs didactiques ou pédagogiques ou le choix de systèmes déjà bien rôdés. À la suite de Philippe Blanchet, Didier de Robillard (2008-b : 17) considère qu'

« [au travers des pratiques traditionnelles ou innovantes établies dans l'enseignement] la notion de 'langue' sous-jacente est celle, aseptisée de sa conflictualité qu'a inventée la linguistique, fruit d'une linguistique homogénéisante, qui exclut la diversité, et en phase avec une politique nationaliste. Penser pluriel constitue une révolution intellectuelle beaucoup plus vaste ».

En conséquence, la prise en compte de la variabilité dans l'enseignement revient concrètement à

« Accepter l'accent étranger, les erreurs, les régionalismes, les écarts ou les 'inventions' linguistiques du locuteur non natif, les changements de variété linguistique, comme des manifestations de la créativité et de la diversité humaines

séjour raconte [E.C₅.Et. V₁ ; U₁] :

163. (I₃.Et.F): l'année dernière j'étais en France. c'était un séjour linguistique. donc quand tu te retrouves dans un milieu linguistique et que tout le monde parle en langue française. [...] nous avons une très bonne professeure et ne nous permettait jamais de parler en anglais. et pour cela tu étais obligé de changer ton cerveau et de penser en français. et quand elle parlait c'était tellement simple et compréhensible. et nous aussi on a essayé de parler en français. donc on est arrivé plus ou moins à parler.[...].

⁶⁰⁶ La *glottophobie*, telle que l'entend Philippe Blanchet ici, est une forme « hostilité et discrimination à l'encontre de personnes sur la base de leurs pratiques linguistique » (BLANCHET, 2010: 181).

⁶⁰⁷ Je renverrai aux travaux cités par Philippe Blanchet (2010: 171-172) qui montrent l'importance de la littérature didactique et sociolinguistique sur ces concepts.

[et] sont autant de formes de la bienveillance linguistique, qui est elle-même une des formes de la civilité. C'est de la reconnaissance de l'existence et de la légitimité de cette pluralité de modes de communication que dépend la reconnaissance du plurilinguisme comme objectif pour les politiques linguistiques éducatives » (BEACOO & BYRAM, 2007 [2003] : 82).

La diversité des langues-cultures dans l'enseignement-apprentissage engendre bien plus qu'un simple mouvement pédagogique. C'est « [...] au niveau de choix profondément politiques, philosophiques, épistémiques que se situe l'enjeu du développement d'une didactique de la pluralité linguistique [...] » (BLANCHET, 2010: 179). À ce titre, la recherche sociodidactique et sociolinguistique s'affirme de plus en plus en faveur de la pluralité des langues-cultures en s'inscrivant en porte-à-faux à l'idéologie institutionnelle et politique dominante (BLANCHET, 2010). L'objectif des travaux consiste donc à déconstruire ce paradigme du « 'Un ' linguistique » (GADET & VARRO, 2006 :18), en passant par la valorisation des phénomènes d'alternance, des divers registres de langues, de l'intercompréhension, etc. En d'autres termes, il s'agit de proposer des voies possibles vers la conception d'un autre enseignement des langues-cultures en développant la compétence plurilingue/pluriculturel des apprenants.

Dans ce mouvement pluraliste ou diversitaire, l'Université joue un rôle d'importance dans le renversement des représentations, des pratiques et de l'éthique éducative en renforçant, dans ce sens, l'enseignement *des* langues-cultures.

« Les établissements d'enseignement supérieur ont une fonction importante dans l'éducation plurilingue, car ils constituent, en quelque sorte, le lieu de transition entre acquisition scolaire imposée et apprentissage des langues par libre choix, Il demeure indispensable de faire que les langues continuent à être proposées dans les enseignements universitaires et en fassent même partie intégrante, quelle que soit la spécialité des étudiants » (BEACCO & BYRAM, 2007 [2003]: 110).

Après avoir rappelé l'ancrage idéologique de l'unicité linguistique, et l'importance de la variabilité dans l'enseignement des langues-cultures, il reste à envisager les modalités d'enseignement de la diversité linguistique et culturelle en Ukraine.

- *Comment envisager la pluralité des langues-cultures dans l'enseignement du français dans les universités ukrainiennes?*

L'introduction de la variabilité dans l'enseignement incite à travailler les variations linguistiques des différents espaces francophones. Il s'agirait d'amener les étudiants à adopter une posture compréhensive envers la francophonie et une

posture relativiste et critique à l'égard du français standard. L'étudiant développe ainsi sa propre « conscience linguistique » (MOORE, 2006 : 228). Pour ce faire, l'enseignant peut par exemple, proposer des activités métalangagières.

« La mise en place de ces activités (métalangagières) entraîne une réactivation des connaissances antérieurement acquises (savoirs sur le monde ou acquis scolaires, en éveil ou autre) pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux. Ces savoirs métalinguistiques d'appui sont constitués de façon translinguistiques, ce qui 'permet à l'apprenant tout a la fois de progresser dans la transparence d'un idiome étrangères et, dans ce même mouvement, d'élargir sa vision à d'autres langues' (Dabène, 1996 : 399) » (CASTELLOTTI & MOORE, 2001: 152-153).

Cela pourrait être envisageable en se basant sur les expériences langagières des apprenants, simplement à partir des variations au sein du russe et de l'ukrainien. Cette démarche pourrait préparer les étudiants à échanger sur des sujets plus complexes en français⁶⁰⁸.

En « agissant » sur les représentations linguistiques et culturelles des apprenants, en leur présentant un monde francophone « polychrome » et en engageant une approche décentrée de « la » langue-culture française – souvent assimilée à la norme du français standard de Paris (CHISS, 2009 :15) –, l'enseignement du français pourrait participer à désamorcer l'illusion ethnocentriste français et surtout proposer une autre vision de la langue-culture française. C'est ce qu'affirme ici Philippe Blanchet (2011 : 197-198):

« [...] définir les objectifs et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues à partir des pratiques sociales ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire ou des grammairiens, ou encore à partir des savoirs savants des linguistes, c'est définir les langues non plus comme des normes littéraires ni comme des structures techniques, mais comme des pratiques sociales de communication ».

On peut objecter qu'un apprenant de français, surtout s'il est débutant, doit avant tout et nécessairement connaître les bases du français standard (en passant par l'étude de la grammaire, l'orthographe...) pour pouvoir communiquer. La connaissance des bases linguistiques contribue, certes, à construire le socle de l'apprentissage des langues-cultures françaises, mais, il me semble qu'on ne peut se contenter d'un enseignement focalisé sur la seule dimension linguistique où il s'agirait de travailler la grammaire, le vocabulaire, etc. En effet, il faut aussi tenir

⁶⁰⁸ Voir l'exemple de l'activité sur la discrimination sociale en France [E.C7.Et. V₂ ; U₂].

compte que

« [l']apprentissage d'une langue étrangère [...] mobilise toute la personnalité de l'apprenant :

- la sociabilisation (participation, intégration, ouverture, tolérance),
- le psychoaffectif (émotion, imagination, confiance en soi, curiosité, esprit ludique),
- le physique (prononciation, attitudes et gestes, comportement)...

Apprendre une langue et une culture étrangère oblige à mettre en perspective ses propres langue et culture, donc son identité : en parlant différemment, on peut aussi être amené à penser et à vivre –un peu– différemment. Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir de nouvelles connaissances ni, une fois qu'elles sont acquises, de savoir les utiliser à bon escient, mais aussi de développer l'empathie et l'autocritique [...] » (DEFAYS, 2003 : 91-92)

Pour les enseignants n'ayant une connaissance relative des pratiques langagières courantes en français et des cultures francophones, la dimension (inter)culturelle et sociolinguistique des manuels d'édition française peut paraître compliqué à développer en cours de français en Ukraine. D'où le recours, par défaut, aux approches normatives et traditionnelles (CHISS, 2010). Mais en abordant la variabilité, la diversité des langues-cultures, l'apprenant peut « se sentir plus proche » de la langue qu'il étudie. Cela paraît indéniable pour des filières formant de futurs spécialistes en langues. Pour y parvenir les modalités d'actions reste à négocier (avec les institutions, les enseignants et les étudiants).

4.2.5. Aménager le curriculum pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures autres

La « rénovation » des programmes de français renvoie non seulement aux approches méthodologiques mais aussi à la logique curriculaire (chapitre 6-2).

Apporter des modifications au programme de français suppose de réfléchir sur sa structuration interne – ce que les enseignants enquêtés ont déjà mené (Annexe 8.3) – et sur son articulation avec le plan d'études général de la formation, ce que je vais tenter d'entreprendre dans les lignes qui suit.

Le CECR rappelle trois orientations majeures qui commandent l'adaptation de l'enseignement-apprentissage des langues :

« - La première est que la réflexion sur le curriculum doit s'inscrire à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique. Ce qui implique que l'enseignement/apprentissage d'une langue soit aussi pensé en relation à ce que le système de formation prévoit pour d'autres langues et à ce que peuvent être, dans le temps, les trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues.

- La deuxième est que cette diversification n'est possible, notamment dans le cadre scolaire, que si on s'interroge sur le rapport coût/efficacité du système de

manière à éviter les redondances et à encourager, au contraire, les économies d'échelle et les transferts de capacités que facilite la diversification linguistique. [...] - La troisième est que la réflexion et l'intervention curriculaires se définissent alors non seulement en termes de curriculum pour une langue, non pas même seulement à l'intérieur d'un curriculum intégré pour les langues, mais aussi dans la perspective d'une sorte d'éducation langagière générale où on pose que des connaissances linguistiques (savoirs) et des capacités langagières (savoir-faire) sont, aussi bien que des savoir-apprendre, pour partie spécifiques à une langue donnée mais, pour partie aussi, transversaux ou transférables » (CECR, 2001 : 129-130)

Penser un autre aménagement du plan d'étude pour la formation en langues étrangères en Ukraine peut être bénéfique pour les étudiants qui retrouveraient un sens à leurs études. Simultanément, en changeant le curriculum général, plus d'espace serait libéré pour l'enseignement-apprentissage du français et de l'autre langue qui l'accompagne.

- *Ré-agencer le plan d'étude de la formation en langues pour un enseignement recentré sur les langues*

L'élaboration d'un nouveau plan d'études général pourrait être envisagé et appellerait à réfléchir sur une stratégie curriculaire qui tiendrait compte au minimum des besoins des apprenants, de la formation reçue par les enseignants, des compétences des étudiants et enseignants, des réalités du marché du travail et des dispositions institutionnelles et politiques.

Pour Yves Lenoir et Lucie Sauvé (1998), la formation en langues se caractérise par une approche systémique, didactique et interdisciplinaire. Outre, l'importance de l'interdisciplinarité de la formation initiale, l'idée d'une « *circumdisciplinarité* » est intéressante en ce qu'elle désigne « un ensemble de contraintes contextuelles et situationnelles, mais aussi des savoirs de diverses provenances, dont les savoirs d'expériences qui ne procèdent pas directement et exclusivement, des champs disciplinaires » (LENOIR & SAUVÉ, 1998 : 12). Cette perspective donne à penser le curriculum dans une dimension écologique et contextualisée. Cette piste pourrait ainsi être approfondie dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français.

Grâce à l'étude des programmes de français et des plans d'étude de la formation transmis par les filières et aux réponses données par les enquêtés (*cf. supra*), je peux maintenant envisager les grandes lignes d'un curriculum de formation en/de langues « rénové », tout en sachant que l'élaboration d'un nouveau

plan d'étude pour la formation en langues est censé favoriser un équilibre entre les résolutions politiques européennes et les traditions du contexte institutionnel local.

<p><i>"Bloc 1"</i> Enseignements interdisciplinaires et de spécialité</p>	<p>TRONC COMMUN 1- Sciences du langage (ex : linguistique générale ; sociolinguistique ; didactique des langues-cultures ...) 2- Littérature (ex : théories littéraires ; littérature comparée ...)</p> <p><i>Un module au choix déterminant le Parcours en langues : enseignement ou traduction</i> a- Sciences de l'éducation (ex : pédagogie ; psychologie de l'éducation ; sociologie de l'éducation ; histoire de l'éducation ...) b- Théories de la traduction</p> <p>SPECIALITÉ L1 1- Approches théoriques (ex : lexicologie, stylistique, grammaire ...) 2- Approches de l'écrit et de l'oral (ex : travail sur l'approche par compétences, ateliers médias/ chansons etc. ...) 3- Approche professionnelle (ex : méthodologie de recherche, suivi de stage ...) 4- Approche littéraire & culturelle (ex : littératures francophones...)</p> <p><i>Un module au choix en fonction du Parcours :</i> a- Techniques de traductions (ex : traduction synchronisée, interprétariat, traductions de textes spécialisés...) b- Techniques d'enseignement pour L1 (ex : analyse de manuels, simulation de séances...)</p> <p>SPECIALITÉ L2 1- Approches de l'écrit et de l'oral 2- Approches plurilingue & interculturelle</p> <p><i>Un module au choix en fonction du Parcours:</i> a- Techniques de traductions b- Techniques d'enseignement pour L2</p>
<p><i>"Bloc 2"</i> Enseignements de diversification</p>	<p><i>Plusieurs modules au choix :</i> Droit, politologie, philosophie, économie, culturologie, histoire, théologie, ...</p>
<p><i>"Bloc 3"</i> Enseignements complémentaires</p>	<p>1-Activité sportive 2-Action de prévention</p> <p><i>Plusieurs modules au choix :</i> activité artistique, pratique linguistique renforcée (L1 ou L2), initiation à une langue-culture autre (L3), initiation à la traduction (si parcours enseignement), initiation à l'enseignement (si parcours traduction), FOU...</p>

Tableau 39 Trame curriculaire – Variante 1

En partant du curriculum général des deux universités et en tenant compte des remarques des enquêtés, ce curriculum propose de renverser (et non de supprimer) les enseignements fondamentaux et de spécialité, étant donné que c'est ce point qui suscitait le plus d'incompréhensions de la part des enquêtés. La traduction et l'enseignement se présentent sous forme de « Parcours » que les étudiants pourraient choisir, dans la mesure où ces deux domaines font appel à des savoirs déclaratifs et procéduraux spécifiques. Par exemple, un étudiant choisissant comme

domaine majeur, l'enseignement pourra ainsi bénéficier d'une initiation à la traduction en option et inversement pour les étudiants ayant opté pour le parcours traduction. Cela amène non seulement à créer des liens entre les domaines et les disciplines mais aussi à préserver la spécificité de la bivalence du curriculum d'origine.

Bien sûr, cette variante de plan d'étude est à l'état d'ébauche. Elle ne prend pas tout en compte : il manque des précisions sur les objectifs de la formation, le volume horaire, des (sous-)composantes, les contraintes contextuelles etc. Je ne prétends ici pas vouloir à tout prix imposer aux filières ma conception du curriculum pour la formation des langues. Cela résulte d'une concertation collégiale partagée.

4.3. Vers une co-action en faveur de la rénovation?

L'une des actions centrales de la rénovation a consisté en la création d'un réseau d'établissements et d'acteurs soutenant les initiatives francophones des départements/filières de français.

Je m'intéresserai aux relations et actions menées par les acteurs agissant (ou non) aux côtés des filières de français en rénovation, en m'appuyant sur mes observations en classes et les entretiens tenus avec certains d'entre eux, à savoir : les étudiants, les enseignants, les institutionnels (directrice d'AF, ACPF, responsable de département des langues)⁶⁰⁹.

4.3.1. Entre enseignants et étudiants

La rénovation ne peut être conçue sans la participation des étudiants et des enseignants puisque ce sont eux les principaux acteurs du processus. Alors, comment s'impliquent-ils ?

Dans l'Université n°2, comme on l'a vu (chapitre 6-3.3.4, voir [E.Ind₆.P.H;

⁶⁰⁹ L'étude aurait pu inclure d'autres acteurs qui participent à la diffusion du français : les écoles secondaires, l'institut de formation continue des enseignants du second degré, les établissements d'enseignement supérieur spécialisés, l'administration régionale en charge des questions éducatives, les services du Ministère, etc. Cela pourrait faire l'objet pourrait constituer une perspective à explorer ultérieurement.

V₂;U₂]), les étudiants en français L1 ont pris part à la rénovation en choisissant les manuels. Les étudiants d'une autre université en France ont également pris part à la réflexion sur les modifications du programme.

La contribution des étudiants est précieuse car le programme les concerne directement. Pour paraphraser Philippe Perrenoud (1993 : n.p), le curriculum ne s'envisage non pas comme le simple produit d'une institution mais plutôt dans une négociation permanente entre les enseignants, les apprenants et institutions. De la sorte, dans le cadre de la rénovation des programmes de français dans les filières en Ukraine, on peut identifier différentes fonctions pour chacun de ces acteurs :

- l'institution valide en fonction de la cohérence des spécialités enseignées et des objectifs de la formation ;
- les enseignants évaluent les besoins et anticipent les contenus de programmes en fonction de ses compétences et des objectifs de l'enseignement de français ;
- les étudiants formulent leurs besoins, et éventuellement préconisent.

D'autres partenaires peuvent également influencer sur le contenu, comme les enseignants de français d'autres villes ou pays lors des séminaires.

4.3.2. Entre les enseignants des filières/départements de français

La rénovation a créé un espace de réunion où peuvent interagir les enseignants de français de plusieurs universités autour d'un projet global. Cela n'avait jamais été réalisé jusqu'à présent. Les réunions annuelles organisées sous l'égide de l'Ambassade de France en Ukraine, avait pour objectif de favoriser les collaborations, les actions transversales en faveur de la rénovation des programmes et de l'enseignement de français dans les universités. Toutefois, ces réunions, me semble-t-il, ne sont pas tout à fait parvenues à réaliser des initiatives conjointes entre les départements et filières. Cela est peut-être dû au fait que ce mode de travail collectif est encore peu répandu chez les enseignants de français à l'université. En effet, dans les deux villes où j'ai enquêté, les enseignants interrogés ont peu évoqué les liens entretenus avec leurs collègues des universités avoisinantes. Une enseignante de l'université n°2 déplore justement ce manque de collaboration :

[E.Ind₉.P.F. V₂; U₂]

146. (I.Ind₉.P.F): [...]ce qui nous manque. eut-être NOUS. quand je dis nous c'est peut-être pour nous des Slaves. euh:: je sais pas pourquoi. donc **on est assez**

isolés dans dans notre travail. et ça nous empêche d'avancer. ça nous empêche de partager des idées.

147. (E): pourquoi isolés?

148. (I.Ind₉.P.F): en venant à l'université. j'en ai parlé à::: moi j'ai proposé tout de suite. de de d'organiser disons. pas peut-être des séminaires. des rencontres. des rencontres de travail. des séances de travail avec des professeurs de français de la ville.

149. (E): mm.

150. (I.Ind₉.P.F) : mais y a quelques institutions. qui travaillent. très très isol'ment. par exemple l'institut de perfectionnement de la formation des professeurs. je sais pas.

[...]

152. (I.Ind₉.P.F) : [...] **je me rends compte que c'est assez compliqué parce que. chez nous en Ukraine. les profs sont très très surchargés.** c'est-à-dire euh:::/

153. (E): comme les étudiants/

154. (I.Ind₉.P.F) : oui. c'est vraiment. c'est assez problématique de trouver. ça c'est une explication. **je pense que c'est une cause euh. qui empêche de ne pas se retrouver. de ne pas se rencontrer. mais il faut. il faut le prendre en considération ça. et hum... et puis notre salaire. et puis notre raison qui. donc faut être assez enthousiaste (rises) pour se consacrer à des rencontres comme ça.** a. disons. à à des conversations professionnelles. et hum... c'est pas tellement facile de de. faut toujours faire des efforts. tu tu. on peut le on peut les. essayer de faire quelque chose. de voir les soutiens. de voir les partisans. de voir les. on **on essaye quand même.** parce que. nos étudiants par exemple. à partir de la troisième année. ont le stage. stage d'observation. stage aux école euh de notre ville. peut-être qu'il y a pas de. disons de concentration de ce travail. pour la coopération. disons. il faut y:::. il faut y penser. il faut. ça c'est une perspective. je pense. dans la perspective. **mais moi je contacte très <étroitement> aux profs des écoles qui enseignent le français. parce que l'efficacité du stage. dépend toujours disons de notre rencontre. pour qu'on sache quelle est la situation à l'université. pour que nous sachions c'est quoi les besoins de l'école.** aujourd'hui. tu as raison il n' y a pas de travail. bien structuré. et disons c'est pas le système. y a pas de système.

155. (E): pas de réseaux?

156. (I.Ind₉.P.F) : **pas de réseaux.** [...]

Ainsi, les enseignants de français de cette région ne se réunissent pas spontanément pour discuter des problématiques liées à l'enseignement-apprentissage du français, sauf, peut-être lors d'évènements organisés par l'université tels que les conférences internationales. En 2012, lorsque je me suis rendue en Ukraine, l'ACPF avait demandé à l'université n°2 d'organiser un séminaire méthodologique pour les enseignants de français de la région. C'était alors l'une des premières rencontres entre les enseignants de français venus de divers établissements. Si les enseignants de français ont consentis à mettre en place le séminaire, j'ai remarqué qu'une fois de plus cette initiative n'a pas résulté d'une intention locale mais clairement d'une intervention de l'ACPF. Elle n'a pas non plus débouché sur des projets à mettre en commun.

Pourtant, les rassemblements d'enseignants sont essentiels pour briser l'isolationnisme des départements. En effet,

« il est très important que les enseignants découvrent tous les bénéfices de la coopération. En effet, la conception et le pilotage conjoints de projets de curriculums peut s'avérer très productive, surtout lorsque l'on met en place un dialogue structuré sur le curriculum afin d'échanger ses expériences et de mener une réflexion à ce sujet. Les échanges avec des médiateurs externes peuvent contribuer à des examens approfondis de la 'zone proximale de développement' des enseignants et des établissements au sein desquels ils exercent [...]» (AKKER, FRASOGLIO & MUDLER, 2010 : 16).

Des relations avec d'autres partenaires, telle que l'AF qui se trouve dans la même région, peuvent être fructueuses et permettre de consolider une unité territoriale du réseau francophone, tout en assurant la circulation des discours, des idées, des pratiques d'enseignement du français voire en développant une dynamique en dehors des frontières régionales.

4.3.3. Entre les filières/départements de français et les Alliances Françaises

Les réponses aux questionnaires ont montré que les enseignants recherchent auprès de l'AF une assistance méthodologique et consultative (questionnaires 5, 9, 6,7). Une enseignante de l'université n°1 souligne justement l'importance de solliciter les étudiants pour qu'ils accèdent aux activités organisées par l'AF :

[E.Ind₂.P.F; V₁; U₁]

253. (E): et qu'est-ce que t'attendrais éventuellement des centres culturels euh français ou francophone. de l'Alliance Française. de l'Ambassade de France voire d'autres pays francophones? qu'est-ce que tu attends?

254. (I.Ind₂.P.F): plus de séminaires (*soupir*)

255. (E): plus de séminaires/

256. (I.Ind₂.P.F): sur la méthodologie. sur la didactique pour les professeurs. quelques ateliers pour les étudiants peut-être. préparation au DELF au DALF pour les étudiants peut-être. peut-être qu'ils soient plus gratuits ou bien gratuits ou bien moins payants / trop cher. moins cher! parce que ça dépend euh ::: puis qu'ils viennent. que les artistes viennent chez nous. parce que parfois c'est difficile pour les étudiants de ::: de trouver le temps et d'aller à V₆ ou à V₅ pour telle ou telle représentation même l'exposition des tableaux pourquoi pas ici pourquoi nous donnait pas cette exposition de tableaux à V₁? il y a souvent des expositions de tableaux de tels ou tels peintres étrangers comme tu a vu de polonais de peintres/ de peintres de Pologne ou bien il y avait même la place pour faire cette exposition. pourquoi pas les représentants de l'Alliance qui dirigent par exemple l'étude en France. qui dirigent les bourses pour l'étude en France. je me souviens qu'une dame il y a trois années. il y a quatre années nous a donné la conférence euh nous a expliqué auprès des étudiants comment que c'est possible déjà qu'il faut étudier en France/ en France. quels sont ces processus quelles sont ces procédures. donc voilà. c'est bien. il y a beaucoup des étudiants qui veulent entendre ça/

La directrice de l'AF que j'ai interrogée a rappelé qu'il existait une coopération entre la filière de français de l'université n°2 et l'AF (organisation de conférence et

des rencontres officielles, séances d'informations de l'AF à l'université sur les certifications, entre autres)⁶¹⁰. Cette coopération a été activée grâce aux relations et fonctions de plusieurs enseignantes de français de cette université qui participaient aux activités de l'AF.

[E.Ind₃. Al. F. V₂ ; U₂]

155. (I.Ind₃.Al.F): ici c'est un petit peu différent parce qu'on a commencé avec X₂ [enseignante à l'université] à travailler ici à l'Alliance. voilà. elle était. à l'époque quand j'étais la présidente elle était vice-présidente après elle a choisi d'enseigner aussi maintenant elle a un groupe. bon... et après la collaboration qu'on POUvait faire elle n'est pas encore en route/

[...]

157. (I.Ind₃.Al.F): [...] on fait toujours les choses parce exemple quand on préparait la visite de l'Ambassadeur c'est les trois qui collaboraient/

158. (E): oui c'est bien ça!

159. (I.Ind₃.Al.F): puis je demande très souvent à [une enseignante à l'université] X₁ d'accueillir les profs en formation continue. tu vois?

[...]

163. (I.Ind₃.Al.F): les accueillir c'est-à-dire de passer la conférence à l'université. de présenter le projet. les locaux et parler des projets de/ alors pourquoi je fais tout ça. c'est parce que ce sont les profs de français qui transmettent l'information à ses élèves. futurs! ou bien étudiants potentiels de cette fac. voilà [...]

Mais elle a aussi insisté sur les difficultés d'instaurer une coopération pérenne et fiable avec la filière. En fait, d'après elle, ces problèmes sont surtout liés à des contraintes d'ordre institutionnel et à quelques conflits interpersonnels⁶¹¹.

[E.Ind₃. Al. F. V₂ ; U₂]

153. (I.Ind₃.Al.F): euh une collaboration (*rires*) comme tu le sais c'est toujours très difficile entre les facs et les Alliances. et je crois que tu étais au courant à V₃.

Si la coopération peu paraître timide ou limitée entre la filière de français de l'université n°2 et l'AF⁶¹², il faut ici mentionner que l'Alliance Française a un développement autonome et qu'elle n'a pas pour vocation première de garantir des échanges avec les autres institutions locales (y compris universitaires), le cas échéant elle doit mettre en place un partenariat. L'article 6 de la Charte de l'Alliance le stipule clairement:

« Les Alliances françaises hors de France sont des associations à but non lucratif, autonomes et de droit local, mais inscrites dans un mouvement international se réclament de l'Alliance Française de Paris. Elles proposent à la fois des cours de français, des activités culturelles et des ressources documentaires sur la France et

⁶¹⁰ L'AF de cette ville accueille de nombreux étudiants et enseignants des universités de la région, il aurait été judicieux de mener une enquête auprès de ces derniers pour savoir ce qu'ils attendent d'une coopération AF/université⁶¹⁰ et leur intérêt à venir à l'AF, etc. Cela n'a pas pu se mettre en place en raison d'un manque de temps.

⁶¹¹ Durant l'entretien, ce passage traitant des conflits interpersonnels a été coupé, à la demande de l'interviewée.

⁶¹² L'une des raisons qui explique que l'AF communique plus avec l'université n°2 qu'avec l'université n°1, c'est parce qu'il l'université n°2 se trouve géographiquement à proximité de l'AF.

la francophonie. Outre ces missions fondamentales, **une Alliance peut constituer un relais pour les actions de coopération menées par l'ambassade de France (échanges universitaires, formation, organisation de spectacles, etc.) dans le cadre d'une convention de partenariat** »⁶¹³

Il aurait été fructueux de creuser cette question des relations filière de français/AF en enquêtant, par exemple, auprès des autres AF d'Ukraine pour savoir quelles actions elles mènent avec les établissements d'enseignement supérieur. Cela pourrait faire l'objet d'un travail ultérieur.

L'un des acteurs institutionnels, sur lequel comptent les filières et départements de français des universités, est l'Ambassade France en Ukraine. Nous avons vu plus haut, l'implication ambiguë de l'ACPF auprès des universités, interrogeons maintenant les représentations des enseignants à l'égard du rôle de l'Ambassade et de l'ACPF.

4.3.4. Entre les filières/départements de français et l'Ambassade

Évoquée à quelques reprises par les enquêtés, l'Ambassade est moins perçue comme un intervenant pédagogique que comme un opérateur technique qui facilite la coopération avec la France. L'Ambassade de France a d'abord été désignée par les enquêtés comme l'instance chargée de la délivrance des visas. Plusieurs enquêtés ont décrit et insisté la procédure lourde et les dépenses considérables en temps et en argent exigées pour se rendre en France⁶¹⁴.

[E.Ind4.P.F; V₂;U₂]

235. (I.Ind4.P.F) : [...] j'ai des moments stressants (*rires*) quand quand quand euh euh euh je demande:: hum le visa (*rires*) des moments stressants à l'ambassade (*rires*) l'interrogatoire partial. l'interrogatoire partial et c'est tout voilà mes relations avec l'Ambassade de France!

[E.C9.Et. V₂; U₂]

349. (I₂.Et.H): [...] parce que la procédure de préparation des documents [pour l'obtention du visa français] exige un certain temps. si tu déposes pas les documents à temps c'est fini. et plus le manque d'argent. cela pèse lourd sur le budget de mes parents. car il faut avoir combien environ trois cents quatre cents euros? donc le faire spontanément voilà tu pars. pour moi c'était un peu problématique! il faut travailler pour cela.

⁶¹³ CHARTE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE <<http://www.alliancefrancaise.org/charte.html>> , consulté le 22 février 2013.

⁶¹⁴ Depuis 2005, il a été ratifié un accord par les deux États acceptant aux ressortissants européens de venir séjourner en Ukraine sans formalités dans un délai ne dépassant pas 90 jours, en revanche les Ukrainiens, eux, sont encore tenus de remplir toutes les procédures consulaires à l'Ambassade pour se rendre en France.

Il me semble nécessaire de mettre l'accent sur le problème des visas. En effet, la procédure actuellement appliquée ne simplifie pas l'accès en France pour les enseignants et étudiants. Pour certains étudiants, il peut même représenter un frein à la poursuite de leurs études en français. Or, à l'heure de l'internationalisation, il me paraît inimaginable d'apprendre une langue sans aller dans un pays où est parlée cette langue. Au cours de mes différents séjours en Ukraine, j'ai rencontré quelques enseignants de français en poste à l'université qui n'avaient jamais été en France ou dans un pays francophone. Les raisons évoquées étaient principalement financières.

En 2009, l'ACPF a relancé une campagne de bourses destinées aux enseignants de français afin d'offrir aux enseignants la possibilité d'un séjour en France et d'activer les partenariats en place entre les universités françaises et ukrainiennes. D'après le formulaire de demande de stage :

« [Les] Objectifs: Organiser un groupe de travail de réflexion et d'expertise, en ingénierie éducative, en didactique et en pédagogie dans le domaine de la rénovation des cursus et des pratiques d'enseignement des départements de formation initiale des professeurs de français des Universités ukrainiennes. Vous souhaitez travailler directement avec des universitaires français dans les domaines du FLE, FOS, Sciences du Langage, l'enseignement de la littérature française pour faire évoluer vos compétences, renforcer une équipe déjà existante et faire aboutir ce projet de rénovation des cursus » (Annexe 8.6).

Si les objectifs de ces stages sont explicités aux enseignants, ils ne leur font pas toujours sens : une enseignante de français de l'université n°1 m'a confié à son arrivée en France qu'elle ne souhaitait pas faire ce stage et qu'elle ne savait pas ce qu'elle devait y faire pendant ce stage (!). L'incompréhension de cette enseignante révèle manifestement l'absence de clarté des finalités de ce projet de rénovation, l'« inappropriation » de la démarche par les enseignants et l'absence de coordination entre l'ACPF et les enseignants.

Telle qu'elle a été conçue, la rénovation, comme nous avons pu le constater précédemment, a créé ou creusé la division entre les enseignants de français au sein des filières. Toutes les demandes ne sont pas acceptées. Il est indiqué sur le formulaire que seuls sont concernés par la campagne de bourse, les enseignants « inscrits dans la liste de [contacts] l'Ambassade qui regroupe les enseignants motivés pour participer aux travaux ». En d'autres termes, les enseignants, qui ne se sentent pas concernés ou refusent de participer, n'auront la possibilité d'aller effectuer un stage en France et auront à chercher d'autres possibilités, par leurs

propres moyens, pour s'y rendre. Contrairement à certains de ses collègues investis dans la rénovation de la filière, cette enseignante de l'université n°2 réticente au projet, déjà citée à plusieurs reprises, n'a ainsi, d'après ces propos, jamais été invitée en France dans le cadre d'un stage pédagogique financé par l'Ambassade:

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

110. (I.Ind₈.P.F): oui. en deux mille cinq j'ai pris les groupes. mais je suis professeur du français comme deuxième langue. et X1 a pris les groupes qui...**mais elle a toujours la possibilité d'aller en France! pour/ et fait des stages !**

111. (E): mais vous êtes déjà allée?

112. (I.Ind₈.P.F): non.

113. (E): jamais?

114. (I.Ind₈.P.F): non non. jamais...

115. (E): enfin ça peut être en France ou dans un pays francophone! ça peut être le Canada ou la Belgique non?

116. (I.Ind₈.P.F): non. non jamais. mais j'ai été une fois en France. quand nous avons fait notre carrière militaire. ici. pas. pas à V₁. à V₂. où nous avons fait. notre service. c'est la région de V₅. et il y a une <association>/ association. [...] et j'étais une fois comme interprète. avec les enfants pour visiter la France.

La rénovation, et par delà, l'action de diffusion de français de l'Ambassade est de fait sélective. Ainsi, cette façon de faire est-elle finalement bénéfique au développement des formations de français ? La question reste ouverte.

Je clôturerai cette section en rappelant les propos Jean-Claude Beacco (2000 : 56) :

« Décideurs éducatifs, auteurs de matériel d'enseignement et enseignants ont à clarifier leurs options, comme dans d'autres secteurs, plus techniques, il est vrai, de la didactique des langues vivantes. Il leur revient aussi de négocier ces choix avec les apprenants, suivant leurs attentes éducatives, qu'elles soient novatrice ou conservatrices, et, bien évidemment, suivant les croyances et les convictions des pédagogues eux-mêmes, selon qu'ils souhaiteront répondre à la demande de leurs étudiants ou les 'é-duquer' ».

La co-action qu'est censée instiguer la rénovation des programmes et de l'enseignement du français ne peut, me semble-t-il, être opérationnelle qu'à partir d'un mouvement d'appropriation et de coordination entre les différents acteurs. En effet, selon Jean-Marie Klinkenberg (2001-a : 183),

« [...] toute action concertée doit, pour aboutir, correspondre à une demande du corps social. Ou, pour être nuancé, correspondre comme moyen à des objectifs auxquels le corps social peut s'identifier ».

Or, les réalités du terrain sont autres et que personne ni aucune institution ne peut forcer les enseignants à rénover à l'enseignement du français, si ces derniers n'en voient pas le besoin. C'est aussi, peut-être, aux institutions francophones, européennes, aux chargés de mission éducative sur le terrain de concevoir une autre

manière de coopérer auprès des universités sur place en leur laissant notamment le temps de s'organiser.

La coopération entreprise entre les universités françaises et ukrainiennes, aura eu, néanmoins, le mérite de (re)mettre en question les contenus de la formation en français et en langues. Elle aura aussi permis d'explorer une autre façon de travailler.

Conclusion III : Repenser la coopération linguistique et éducative ?

La rénovation de la formation de français en Ukraine constitue un enjeu didactique de taille dans la mesure où elle fait appel à l'intervention de divers acteurs et crée ou/et implique des orientations méthodologiques des plus complexes, mêlant des cultures éducatives.

À travers l'évolution du projet de rénovation, j'ai montré d'abord, que contrairement à l'objectif affiché, l'ajustement curriculaire ne passe pas que par des modifications d'ordre méthodologiques effectuées par les enseignants, mais aussi par des interventions institutionnelles et des aménagements curiculaires. D'où l'importance de la négociation entre les instances officielles (Ministère, Ambassade) et non-officielles (association des enseignants). La rénovation se pense donc par le prisme d'interventions à différents niveaux avec plusieurs acteurs. Parmi eux, l'ACPF joue un rôle fondamental. Son intervention, devant répondre à la politique de diffusion du français établie par le MAE, ne peut passer inaperçue. La mise en place de projets et dispositifs relève d'une des principales missions de sa fonction. La « rénovation des cursus » en Ukraine résulte donc, principalement, de son intervention et constitue l'une des pierres angulaires de sa mission en Ukraine.

L'intervention de l'ACPF a ainsi eu des conséquences sur le contenu des programmes de formation de français, le choix des approches méthodologiques, entre autres. Outre ses représentations de la diffusion du français qui peuvent avoir une portée sur son intervention, il ne faut pas négliger les pressions institutionnelles, politiques, culturelles qui pèsent sur son intervention (MAZIÈRES, 2011). Cependant, celle-ci peut paraître équivoque dans la mesure où certains enseignants ont appréhendé ces recommandations comme des obligations d'effectuer des changements. L'incitation de l'ACPF à former un réseau, à instaurer une solidarité entre les enseignants a aussi exacerbé les tensions au sein du collectif pédagogique. Or, l'efficacité de la rénovation ne dépend pas seulement de l'intervention de l'ACPF mais aussi de celle des principaux intéressés, à savoir des étudiants et des enseignants. La rénovation de la formation de français dans les universités en Ukraine ne peut s'opérer véritablement que par un changement endogène. Cela

signifie que les enseignants et les étudiants, éprouvant la nécessité du changement, sont en capacité d'agir et susceptibles d'influer sur les contenu, les objectifs de la formation. Cette action passe bien sûr par une réflexion collective, c'est-à-dire « en intelligence » avec l'ensemble des partenaires concernés (institutionnels, chercheurs, ACPF, enseignants,...). Il reviendrait alors aux enseignants de formuler la planification de « leur » rénovation. Ainsi, l'ACPF avec les chercheurs et enseignants invités aviseraient leurs interventions en fonction des besoins et des contraintes locaux et non l'inverse. Dans cette optique, le rôle de chacun des partenaires pourrait être résumé de la façon suivante:

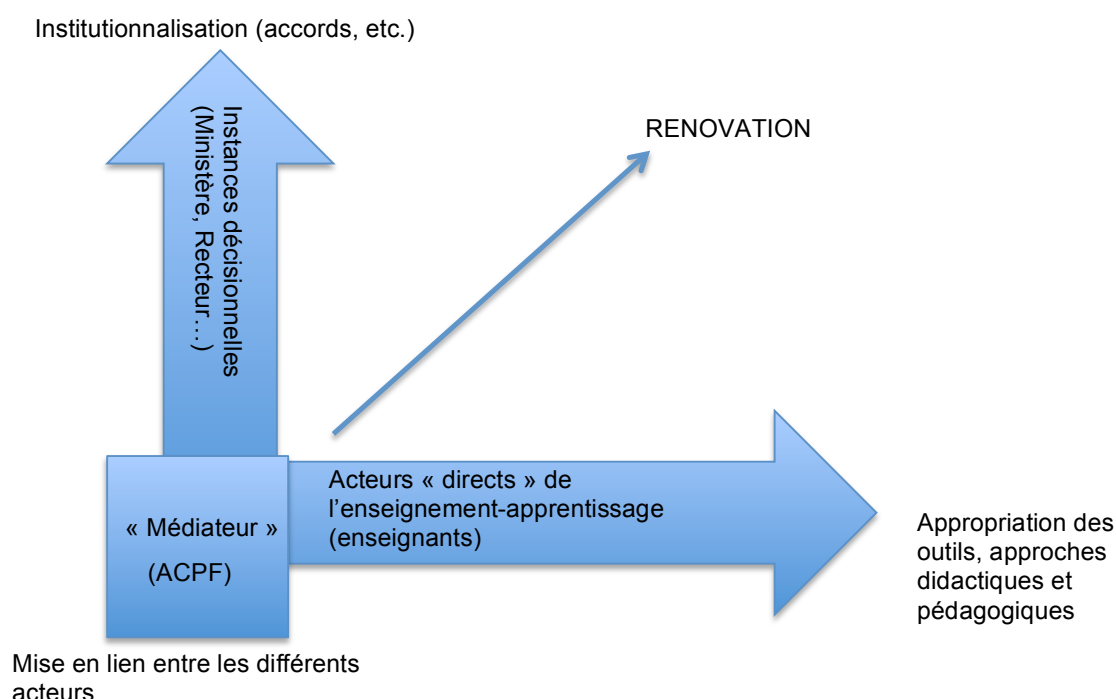


Figure 60 Réseaux d'acteurs et interventions en vue d'une rénovation « contextualisée »

L'axe horizontal représente l'ensemble des acteurs du terrain éducatif que je qualifierais de « directs » (en l'occurrence les enseignants), puisqu'ils se retrouvent être les premiers à agir, c'est-à-dire ceux qui sont directement concernés à mettre en œuvre la rénovation. L'axe vertical désigne les instances décisionnelles qui sont représentées par le ministère, les recteurs, responsables de chaires, autrement dit toutes les personnalités des institutions ayant un pouvoir de décision, d'application et exerçant une pression sur l'orientation du projet de rénovation ainsi que sur l'action des précédents. Enfin, un autre acteur, le « médiateur », ici l'ACPF pourrait jouer le rôle d'interlocuteur entre les principaux acteurs impliqués. Il pourrait ainsi proposer, coordonner, négocier et non imposer des décisions auprès des parties prenantes.

Repenser la rénovation comme un processus contextualisé reviendrait à co-construire l'enseignement-apprentissage du français en fonction des ressources humaines, des possibilités d'actions, des acteurs, des politiques internationales/nationales et du contexte éducatif local. Il conviendrait alors de réorienter la coopération linguistique et éducative qui ne peut se contenter d'offrir, d'influencer, d'intervenir en vue de prescrire, au nom des « intérêts » de la France. En cela, la réflexion de Frédéric Mazières (2012 : 222) est pertinente:

« Face aux enjeux et aux besoins de la coopération globalisée, une diffusion linguistique unilatérale a de moins en moins de sens, voire d'influence. La diffusion linguistique de la France doit s'eupéaniser et/ou devenir plus francophone [...] ».

Il me semble tout aussi indispensable de repenser la diffusion du français en l'abordant non pas par le biais de « la » langue française mais de la francophonie ou, mieux, des francophonies englobant les langues-cultures françaises avec les langues-cultures autres qui constituent l'espace francophone.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenue au terme provisoire de ce parcours, je mettrai l'accent, dans cette ultime partie, sur le cadre de la recherche, les principales dynamiques analysées sur le terrain et les questionnements à investiguer.

1. Enjeux et limites de l'approche contextualisée

Dans ce travail, j'ai présenté une interprétation de la situation de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Ukraine en adoptant une perspective contextualisée. Mon étude ne s'est pas bornée à une analyse didactique qui aurait consisté en l'observation synchronique des séances de français. Elle n'est pas non plus synonyme d'exhaustivité. Ce travail est effectivement loin d'avoir élucidé toutes les questions et d'avoir exploré le sujet dans sa globalité, dans sa contextualité.

Cette approche, au carrefour de la théorie et de l'expérience, se différencie d'une démarche essentiellement objective. Ma posture d'« implication » ou d'« expérienciation », explicitée en première partie (chapitres 1 et 2), m'a amenée à jouer de la distance et à la déjouer, rompant ainsi avec l'attitude impartiale du chercheur face à son objet. De ce fait, j'assume les côtés affectifs ou empathiques qui ont pu, à certains moments, apparaître, en rappelant les propos de Didier de Robillard (2007 :115) :

« [...] l'idée d'expérienciation ne consiste pas seulement à être 'dans' quelque chose, mais 'en jeu' (comme dans 'engagé', mais 'engagé' a pris un sens d'engagement précis, idéologique et/ou politique seulement), avec la possibilité du gain ou de la perte. 'Etre en tension', 'expérencier' signifie que l'on recherche des points où s'opposent, s'affrontent des forces contradictoires, et que l'on se met en phase avec ces zones de tension pour en éprouver la différentialité⁶¹⁵ ».

Le travail expositif que je développe sur l'enseignement-apprentissage du

⁶¹⁵ La signification de ce terme se rapprocherait de la définition donnée par Daniel Bertaux dans son ouvrage publié en 1997, *Récits de vie : perspective ethnosociologique*, Nathan, Paris, 127 pages. Pour lui, la différentialité désigne « des schèmes de perception, d'action et d'appréciation différents[...] la différentialité résulte de capitaux d'expériences biographiques spécifiques » (cité dans DANVERS, 2003 [1981] :164)

français à l'Université en Ukraine a permis de mettre en évidence certaines tensions liées à la formation initiale en français, aux rapports entre les langues et à l'enseignement supérieur en Ukraine. Précisons que la notion de « tension », largement utilisée en SHS, qui suppose l'idée de rupture, d'opposition de deux équilibres, doit s'interpréter comme l'interaction de deux forces antagonistes qui intègrent un processus complexe. À ce sujet, Emmanuelle Huver (2010: 122) considère que

« [...] du fait de la complexité des situations analysées, ce sont bien souvent plus de deux forces qui sont en présence, qu'il est, en outre, hors de propos de poser comme strictement égales et opposées [...] Toutefois [...] elle [la notion de tension] permet de rendre compte des jeux /enjeux de négociations et de rapports de force, inter- mais aussi intra-individuels, liés à la construction d'un équilibre toujours instable, situé et fondé sur des éléments en partie complémentaires et en partie paradoxaux et contradictoires ».

Dans ce travail, j'ai ainsi tenté de prendre en compte l'existence des tensions inhérentes à l'enseignement-apprentissage du français, en élargissant le périmètre de l'étude, pour comprendre ce qui se joue à travers le projet de rénovation de l'enseignement du français. Je suis partie du principe de ne pas considérer l'objet ou le phénomène de l'étude tel qu'il se présentait, mais d'essayer de construire une analyse *en conscience* des tensions qui traversent l'objet d'étude. J'ai également accepté que celui-ci soit insaisissable, indéfinissable, protéiforme et multidimensionnel. Mon étude s'envisage, ainsi, dans une approche complexifiée.

2. Langues, éducation et politiques

Dans le cadre de cette approche, il s'agissait d'une part, d'explicitier les éléments représentatifs et les tensions perceptibles au sein de la société, de l'institution universitaire et, enfin, de l'enseignement-apprentissage du français ; d'autre part, il s'agissait de croiser les observables de terrain avec les sources théoriques. De cette façon, j'ai pu optimiser ma compréhension de l'objet d'étude et m'ouvrir à d'autres questionnements.

Je rappellerai ici les trois dimensions convoquées (politico-linguistique, politico-éducative et sociodidactique) qui m'ont permis de répondre provisoirement à la problématique de départ : la rénovation est-elle une nécessité pratique pour l'enseignement-apprentissage du français en Ukraine ou une injonction politico-idéologique à soutenir et à crédibiliser la diffusion du français en Ukraine ?

2.1. La dimension politico-linguistique

J'ai insisté sur les aspects politiques et idéologiques que sous-tendent les rapports des individus, de la société, de l'État aux langues.

Tout d'abord, je me suis interrogée sur la place des langues en présence dans la société et à l'Université (chapitre 3). J'ai ainsi pu observer les rapports de forces, les rivalités exercées entre les langues, notamment entre le russe et l'ukrainien, qui représentent les principales langues en usage dans la société ukrainienne. Bien sûr, derrière les langues, il y a les locuteurs. C'est pourquoi, j'ai traité de la question de l'identité culturelle et linguistique de ces derniers dans ce chapitre. Il était aussi important de considérer l'évolution des politiques linguistiques qui ont marqué le pays. En étudiant la situation sociolinguistique en diachronie et en synchronie, j'ai remarqué que le plurilinguisme a toujours été effectif, mais qu'il a aussi presque toujours été instrumentalisé par des puissances occupantes.

L'Indépendance de l'Ukraine, acquise en 1991, représente un tournant politique majeur car il annonçait, alors, une rupture avec le « Grand Frère » russe, en lançant une re-nationalisation du territoire par la re-valorisation de la langue-culture ukrainienne. Or, le changement annoncé ne s'est pas traduit par une rupture totale, mais plutôt par un remaniement des normes linguistiques et culturelles. En effet, la logique soviétique et postsoviétique, reposant sur le principe « une langue – un État – une nation », reste identique.

La valorisation du plurilinguisme est, cependant, relativement récente. Celle-ci passe par les discours politiques reprenant les grands principes des chartes internationales, les accords multilatéraux signés entre les universités ukrainiennes et étrangères, etc. La loi portant sur la reconnaissance des langues régionales en 2012 a montré que la société n'était pas encore tout à fait prête à assumer un « plurilinguisme institutionnel ».

Ces rapports de force entre les langues, visibles au sein de la société, se reproduisent au sein des instances éducatives (chapitre 4). L'ukrainien et le russe se partagent la place de la langue nationale d'enseignement ; du côté des langues étrangères enseignées à l'Université, c'est l'anglais qui fait l'unanimité. Toutefois,

celui-ci n'annule pas la rivalité entre les langues, notamment entre le français et l'allemand, voire l'espagnol. Cet enjeu, que ma thèse a pointé, sera plus amplement traité dans les travaux à venir, qui excéderont le cadre d'une étude de l'offre linguistique universitaire.

Ainsi, les résultats de l'enquête de terrain ont révélé que le choix de l'anglais par les étudiants était dû à l'offre institutionnelle et aux représentations sociales attachées aux différentes langues. J'ai pu observer que les étudiants ont été conduits à choisir le français par leur parcours scolaire, par des considérations esthétiques et enfin, à moindre niveau, par des perspectives professionnelles qu'ils ambitionnent. Les enseignants interrogés, ayant majoritairement appris le français à la période soviétique, ont témoigné des mêmes motivations et ont souligné que cet apprentissage était, pour eux, alors obligatoire.

Depuis qu'elle est enseignée à l'Université en Ukraine, la langue française entretient une certaine idéalisation / idéologisation linguistique et culturelle. Cela s'observe notamment à travers les représentations de la langue française dont témoignent les enquêtés : celle-ci est perçue par la majorité dans sa dimension standard normée et peut apparaître comme inaccessible aux locuteurs non-natifs. Un rapport de force s'observe donc, entre le français du natif et le français du non-natif. Pour expliciter cette tendance, j'ai souligné les liens étroits entre la diffusion du français et l'enseignement-apprentissage du français à l'Université, en insistant sur l'idéologie linguistique qui en découlait. L'enquête a notamment confirmé la prégnance de l'enseignement d'une variété dominante, normée et institutionnalisée : le français standard de France. Ce n'est pas anodin puisque les enseignants font usage de manuels généralistes qui soutiennent la norme. Par l'analyse de mes observables, j'ai pu déduire que l'enseignement d'une seule variété pouvait avoir des conséquences notables sur les pratiques et les représentations des étudiants ainsi que celles des enseignants, entraînant une remise en cause des compétences linguistiques et/ou professionnelles des étudiants et des enseignants.

Cela m'a donc amenée à questionner le positionnement du français dans le monde et le paradoxe francophone qu'il induit vis-à-vis de la diversité représentative et reconnue au sein de la Francophonie (chapitre 5). Thierry Bulot et Philippe Blanchet (2011) attirent d'ailleurs notre attention sur la continuation de la diffusion à

travers le monde d'une idéologie linguistique et culturelle ethnocentrée encore perceptible de nos jours :

« Le français est ainsi perçu comme étant /la langue de la France, voire sa propriété, symbole de son unité et de sa générosité lorsqu'elle en fait bénéficier d'autres peuples. Il est perçu comme une langue unifiée, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, exempt de variation, de mélanges, d'hétérogénéité. Langue supérieure, il serait capable d'exprimer certaines choses de l'esprit et de le cultiver mieux que d'autres. Dès lors, être monolingue en français écrit selon une unique norme grammaticale, lexicale et orthographique serait normal, voire souhaitable. Le français serait (paradoxalement), à l'international, le garant d'une diversité face à une tendance hégémonique supposée de l'anglais et, en France, le garant d'une unité face à une tendance communautariste supposée des langues dites régionales et de l'immigration. D'où l'idée que le français doit occuper en France et à l'échelle mondiale, la place éminente due à son rang ».

En dépit des discours bienveillants de la Francophonie, la diffusion du français reste, par conséquent, un domaine problématique. C'est dans cette optique, que j'ai abordé quelques aspects de la mise en œuvre de la politique éducative assurant la diffusion du français.

2.2. La dimension politico-éducative

Un autre élément a constitué le point d'ancrage de mon travail : la rénovation des programmes et de l'enseignement du français dans les filières/départements de français (chapitre 6).

À la lumière des activités conduites par deux universités ukrainiennes participant à cette opération de rénovation, j'ai émis quelques réflexions sur

- l'intervention de l'ACPF auprès des départements et filières de français,
- l'offre et de la demande en français,
- la contextualisation des approches pédagogiques.

En outre, je me suis rendue compte que ce phénomène de rénovation dépassait les frontières du champ de la formation linguistique, dans la mesure où il concordait avec les actions menées par la Francophonie en faveur du développement de l'enseignement supérieur ; et que, de fait, il constituait également un enjeu actuel pour l'Université ukrainienne, soucieuse de son intégration au processus de Bologne.

Dans le contexte de la formation en langues, la rénovation de l'enseignement du français est entamée par les enseignants depuis l'Indépendance, c'est-à-dire

depuis le moment où il y a eu une libéralisation des modes de pensées et d'actions en Ukraine. L'État, qui avait toujours été commanditaire de la recherche et de l'enseignement, a, ainsi, laissé la voie libre (ou presque) aux enseignants d'expérimenter ou non, d'adapter ou non, leur enseignement en fonction des critères internationaux et européens qui existent dans le domaine pédagogique et didactique (ex : CECR). Cette liberté de choix dans la conduite de l'enseignement, dans la programmation etc., n'a pas été la panacée pour ces enseignants. D'après les interrogés, certains ont indiqué qu'ils adhéraient aux approches méthodologiques « françaises », tandis que d'autres préféraient continuer à travailler à partir d'approches méthodologiques locales qu'ils connaissent bien et qu'ils estimaient efficaces. Sans tomber dans le travers d'une vision schématique binaire, j'ai remarqué que les enseignants avaient aussi tendance à croiser les méthodologies traditionnelles / modernes, françaises / locales en fonction de leurs savoirs et expériences. Quelles que soient leurs approches méthodologiques, tous s'engagent, à leur manière, à développer les compétences de leurs étudiants à communiquer en français. L'enquête a, par ailleurs, présenté des réactions mitigées des étudiants vis-à-vis des pratiques d'enseignement résultant des changements dans les choix pédagogiques des enseignants.

Par conséquent, la prise en considération de ces pratiques déclarées, ainsi que l'observation des pratiques elles-mêmes, ont permis de mettre en lumière la nécessité d'ajuster l'enseignement-apprentissage aux besoins des étudiants, aux compétences des enseignants et au contexte universitaire ukrainien. Si l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Ukraine est largement « sponsorisé » par les approches didactiques françaises, il paraît indispensable que les départements et filières formulent *d'eux-mêmes* les objectifs que la formation du français qu'ils proposent doit atteindre. Pour cela, il semble essentiel que les didacticiens, pédagogues et praticiens en Ukraine s'interrogent sur ces ajustements.

En 2010, la généralisation et l'encadrement par l'ACPF de la rénovation de l'enseignement et des programmes de français ont eu plusieurs retentissements : l'organisation en réseau des enseignants et la structuration des programmes. Ces dynamiques gagneraient à être poursuivies, en veillant, naturellement, à tenir compte des spécificités et potentialités des universités, pour constituer un enseignement-

apprentissage *adapté* aux besoins des apprenants, aux compétences des enseignants et aux contraintes contextuelles liées aux institutions.

Cette étude a, en définitive, rendu compte du fait que la rénovation telle qu'elle a été mise en œuvre par les deux filières de français, s'est faite par un renouvellement des approches méthodologiques et curriculaires. Compte tenu des enjeux qu'une telle opération représente, il paraît, à mon avis, important de préciser les actions et le rôle de chacun des acteurs impliqués. Je souscris ici à la vision de Patrick Chardenet (2008 : 30) pour qui,

« L'avenir du français dans les universités en Europe aujourd'hui, relève de politiques linguistiques universitaires cohérentes avec la place et le rôle que l'on estime nécessaire de donner aux langues dans la production et la diffusion du savoir. Cela se réfléchit, s'énonce, et s'annonce, au lieu de laisser les dispositifs universitaires calquer leur offre sur le marché économique ».

Au delà de l'étude des spécificités du terrain universitaire ukrainien, l'ensemble de cette démarche a suscité une réflexion en abyme sur la didactique contextualisée.

2.3. La dimension sociodidactique

Je peux désormais dégager quatre conditions nécessaires à une didactique contextualisée qui permettent, dans le même temps, d'envisager les cadres d'intervention. Ainsi, il s'agirait de prendre en compte :

- **les besoins** en termes d'enseignement et d'apprentissage,
- **les représentations** des enseignants et des étudiants de ce qu'est le « bien apprendre » et le « bien enseigner », même si celles-ci vont à rebours des conceptions occidentales,
- **les langues en présence**, au lieu de s'appuyer sur le modèle unilingue du natif, ce qui mettrait en valeur l'expérience plurilinguistique des étudiants et des enseignants. Ces derniers regagneraient ainsi leur statut d'enseignant expert et autonome, et cesseraient d'être supposés incompetents, et responsables de l'échec des étudiants, par le biais implicite de formations toujours renouvelées.
- **les synergies entre les différents acteurs** en vue d'une co-construction de l'enseignement-apprentissage.

Ces quatre points me semblent incontournables, quoique non exclusifs.

3. Ouvertures

La problématique de la formation initiale en français est certes bien loin d'être épuisée. L'enquête de terrain a ainsi permis d'entrouvrir plusieurs questionnements qu'il s'agit d'approfondir. Je propose de poursuivre ce travail dans une logique constructiviste et réflexive en élargissant la perspective

- au processus de rénovation,
- à la coopération francophone Ouest-Est,
- aux fondements épistémologiques de la didactique contextualisée.

3.1. Le processus de rénovation

Comme je l'ai évoqué précédemment, la rénovation de l'enseignement-apprentissage et des programmes de français s'avère un phénomène commun à d'autres pays francophones. En Europe orientale et centrale, la Roumanie entame depuis 2011 un travail de fond sur cette question. Le projet « Méthodologies et Pratiques Innovantes en didactique du FLE » (MEPRID-FLE) a été mis en place par des enseignantes de français en 2012 et s'organise autour de séminaires internationaux de recherche auxquelles plusieurs représentants d'universités de la zone d'Europe centrale et orientale participent activement (Arménie, Macédoine)⁶¹⁶.

« Soutenu financièrement par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et cofinancé par les universités partenaires, le projet de recherche Méthodologies et pratiques innovantes en didactique du FLE (MEPRID - FLE) réunit des universités de la zone de l'Europe Centrale et Orientale dans un effort commun de renforcer leurs compétences dans la formation professionnelle des spécialistes en FLE, d'une part, par le développement des méthodologies et des pratiques innovantes dans la didactique du FLE et, d'autre part, par la restructuration des masters afin de les rendre viables du point de vue scientifique, social et financier.

Axe régional : « Langue française, diversité culturelle et linguistique ».

Axe 2 : Promotion de la diversité culturelle et linguistique. Maintenir une francophonie de qualité garantissant l'assise nécessaire à la francophonie universitaire par le renforcement de l'attractivité des départements de français, des chaires / centres de langues / filières francophones et la diversification de leurs

⁶¹⁶ Lors d'un séminaire organisé dans le cadre de ce projet en juillet 2012, j'ai pu esquisser mon point de vue sur la situation du français dans les filières universitaires ukrainiennes par une publication : « Quelles compétences pour les futurs enseignants de français ? », 2013, dans DINCĂ Daniela & MANOLESCU Camelia (eds), *La formation professionnelle des futurs enseignants de FLE : enjeux et stratégies dans la zone Europe centrale et orientale*, Editura Universitaria Craiova, 296 pages, pp. 53-64

Ce projet, qui a lieu dans un pays voisin de l'Ukraine, pourrait être une opportunité pour les enseignants ukrainiens de partager leurs expériences. Or, pour l'instant, cette possibilité n'est pas envisagée.

Ainsi, le travail des représentations des enseignants esquissé dans cette thèse est une des perspectives que je souhaiterais explorer afin d'affiner les options pratiques sur le terrain. L'étude, d'ailleurs, pourrait se concevoir dans le cadre d'une recherche-action.

3.2. La coopération Ouest-Est

Le travail portant sur la F/francophonie et la diffusion du français à l'étranger m'a amenée à m'interroger sur les conséquences des actions en faveur de la langue-culture française dans les universités en Ukraine. Il s'agirait d'approfondir la question de la politique d'influence de/par la diffusion du français, en développant les axes suivants :

- la coopération francophone Ouest-Est ;
- l'influence des instances européennes sur la Francophonie.

Si l'enquête de terrain a permis d'illustrer et de mettre au jour plusieurs comportements, représentations et actions, il conviendrait désormais de sonder la dimension politico-idéologique de la diffusion du français en se posant les interrogations suivantes : quel est le poids de l'Europe sur la Francophonie et inversement ? Comment les actions de coopération linguistique et éducatives sont-elles conçues ? En quoi se caractérisent-elles par une uni-/bi-/multi-latéralité ? En écho au point précédent, l'on pourrait se questionner aussi sur l'intérêt de développer des formations initiales de français rénovées en Ukraine, serait-ce pour tenter d'« harmoniser » les formations de l'espace francophone/européen de l'enseignement supérieur ? Le sujet est vaste et complexe.

⁶¹⁷ MEPRID-FLE <<http://meprid-fle.ucoz.com/>>, consulté le 2 mai 2012.

3.3. Les fondements épistémologiques de la didactique contextualisée

Dans ce travail, il a été question de proposer une démarche de recherche contextualisée, c'est-à-dire en allant au-delà du cours de français. L'argument principal défendu était qu'elle permettait d'approfondir la compréhension de l'objet d'étude. Si cette approche a été justifiée par de nombreux chercheurs que j'ai cités (Coste, Blanchet, Beacco, etc.), précisant la nécessité de prendre en compte les contextes qui englobent et construisent l'enseignement et l'apprentissage du français, il me semble toutefois que l'intérêt de mettre en œuvre une didactique contextualisée doit être développé. Bien qu'il ait été passionnant d'étudier quelques dimensions contextuelles de mon objet de recherche, j'ai éprouvé cependant une certaine frustration à ne pas pouvoir approfondir certains sujets (ex. la situation sociolinguistique) et, au cours de l'élaboration de mon travail, j'ai parfois même été amenée à remettre en cause l'intérêt de ce travail de contextualisation. Ce flou provient peut-être du fait que cette démarche de contextualisation soit contradictoire, comme l'a soulevé Pierre Martinez (2011-b : 438) :

« La recherche dans/autour de la didactique des langues pose là, contradictoirement, deux de ses conditions : le nécessaire dégagement de modèles mais à travers la reconnaissance de l'hétérogénéité des contextes et la variation, qui rend ce dégagement périlleux ».

Ainsi, à l'issue de ce travail, j'aimerais explorer le(s) mode(s) opératoire(s) de la didactique contextualisée car cela pourrait permettre de trouver des possibilités d'éclairer les chemins menant vers la contextualisation. Cela reviendrait à se poser les questions suivantes : comment « mettre en recherche » la contextualisation ? La description des contextes suffit-elle à l'intervention didactique ? En quoi la didactique contextualisée peut-elle être un recours à l'intervention ? D'autre part, il s'agirait d'aborder les fondements idéologiques, épistémologiques, politiques de ce mouvement de contextualisation : la didactique contextualisée ne conforte-t-elle pas des orientations de politiques européennes ou inversement ? En cela, quels apports et inconvénients ces liens (didactique et politique) sous-tendent-ils ?

L'ensemble de ces questionnements constitue donc, de nouvelles pistes à explorer.

Notes sur la bibliographie

Rédiger une bibliographie suppose de choisir un système de références qui soit le plus clair possible en vue de faciliter la lecture et le repérage des documents. Comme Philippe Blanchet et Thierry Bulot (2009 : 7) le soulignent « [...] une bibliographie doit être à la fois une indication d'orientation scientifique et un instrument de travail pour d'autres chercheurs. Pour cela, elle doit être de lecture aisée et de référence pratique [...] ».

- *Organisation*

La classification des références est définie en quatre catégories génériques :

1- Monographies, articles et dictionnaires spécialisés incluent aussi les thèses, textes littéraires ;

2- allocutions, rapports, textes juridiques sont des documents informatifs mobilisés pour l'analyse portant sur les politiques linguistiques éducatives ;

3- manuels de français ont servi à étayer et exemplifier ma démarche d'analyse sur les pratiques d'enseignement ;

4- sitographie rassemble un certain nombre de sites internet. La liste n'est pas exhaustive. Ces références web sont génériques et renvoient à des articles cités dans le corps du texte de la thèse.

Dans le texte, en note de bas de page et non en bibliographie, j'ai laissé certaines références en entier, souvent introduites par « Voir aussi... ». Elles sont identifiées comme sources secondaires, c'est-à-dire qu'elles sont de type indicatif : je n'ai pas pu les consulter, faute d'y avoir eu accès, ou elles n'ont pas fait l'objet d'une lecture approfondie. Ces documents fournissent néanmoins des pistes intéressantes qu'il s'agirait de développer, interroger ultérieurement. Cela peut également concerner des articles de journaux, éventuellement des textes de lois. Dans ce cas, ces sources sont informatives, elles offrent des exemples situés.

- *Références et normes de saisie*

La bibliographie est de type onomachronologique.

« L'intérêt de cette présentation est de permettre dans le texte d'un mémoire ou d'un article, etc. de se référer à la bibliographie de façon très précise et sans interrompre la lecture: on met dans le texte entre parenthèses le nom de l'auteur, l'année éventuellement a, b, c..., qui peuvent être suivis d'indication de page spécifiant ainsi la source de la citation possible sans pour autant allonger artificiellement le mémoire. (DUBOIS J., 1964: 40) rend ainsi compte des coordonnées d'un extrait que le lecteur a clairement le loisir de vérifier tant du point de vue de l'exactitude stricte que de son interprétation quant à son contexte; vous trouverez des consignes quant à l'insertion des citations dans votre propre texte dans une partie suivante » (BLANCHET & BULOT, 2009 : 10).

Dans le cas de rééditions d'ouvrage, la datation de la première édition est indiquée entre crochets.

Certains auteurs ukrainiens ou russes n'apparaissent qu'avec leurs initiales parce qu'ils sont souvent présentés de cette manière dans les articles et ouvrages, la tradition bibliographique est différente en Ukraine. Je n'ai pu accéder pour tous à leur nom et prénom.

Les documents extraits d'Universalis ont été consultés en ligne par le biais d'un accès privé, c'est pourquoi l'adresse ne figure pas en bibliographie, seul « en ligne » est signalé. En revanche, les indications nécessaires ont été données pour retrouver l'article.

Monographies, articles et dictionnaires spécialisés

A

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, *L'éducation interculturelle*, n° 3487, PUF, Paris, 124 pages
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 192 pages
- ABRIC Jean-Claude, 1999, *Psychologie de la communication*, Armand Colin, Paris, 174 pages
- ACHARD Pierre, 1998 [1993], *La sociologie du langage*, PUF, Paris, 127 pages
- ACHARD Pierre, 1982, « En finir avec la francophonie », dans *Tiers-Monde*, n°90, pp.419-422,
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1982_num_23_90_4130>, consulté, le 24 février 2013
- ADEN Joëlle, 2005, « Entendre l'autre dans sa propre langue », dans ADEN Joëlle, *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Actes du Colloque ALDILAC-CICC-EA 2529 à Cergy-Pontoise, 11-12 mars 2005, SCEREN, Paris, 457 pages, pp.7-12
- AFFERGAN Francis, 2006-b, « Altérité », dans MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick, *Le dictionnaire.....*, pp.22-24
- AFFERGAN Francis, 2006-a, « Écriture et sciences humaines », dans MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick, *Le dictionnaire.....*, pp.349-353
- AKKER Jan Van Den, FASOGLIO Daniela, MUDLER Hetty, 2010, *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 20 pages
- ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique, GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, 2009, *Les méthodes qualitatives*, PUF, Paris, 127 pages
- ALAO George, ARGAUD Evelyne, DERIVY-PLARD, LECLERCQ (éds), 2008, *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et pluriculturalisme*, Peter Lang, Bern, 315 pages, pp.83-94, 111-125, 227-238
- ALEKSIOUK M., 1998, *Pédagogie de l'enseignement supérieur ukrainien. Histoire et*

- théorie [Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія]*, Lybid, Kyïv, 560 pages, pp. 119-131; 149-193
- ALTBACH Philip, 2007, « Périphéries et centres : les universités de recherche dans les pays en développement », dans *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol 2, n°19, OCDE, Paris, pp.123-150
<<http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2007-2-page-123.htm>>, consulté le 19 mars 2012
- ALVARADO Isabel, 2010, «Repenser les programmes et la programmation: la perspective du curriculum en didactique des langues », dans *Synergies Chili*, n°6, Gerflint, Paris, pp.107-119,
<http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Chili6/isabel_alvarado.pdf>,
consulté le 11 mai 2011
- ANADON Marta, GUILLEMETTE François, 2007, « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », dans *Recherche qualitative*, n°5 (hors série), pp. 26-37, <[http : //www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html)>, consulté le 10 avril 2013
- ANDERSON Benedict, 2002 [1983], *L'imaginaire national*, La découverte, Paris, 213 pages
- ANDRADE Ana Isabel, 2007, «Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation», n°41, dans *Français dans la Monde Recherches et applications*, Clé International, Paris, 191 pages, pp. 116-124
- ANWEILER Oskar, 1986, «Centralisme et fédéralisme dans le système d'enseignement soviétique », dans *Revue des études slaves*, tome 58, Fasc.2, pp.229- 243,
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave_0080-2557_1986_num_58_2_7240>, consulté le 10 octobre 2012
- ARDOINO Jacques, 1998, « Éducation et politique aux regards de la pensée complexe », Communication présentée à la conférence internationale de l'AFIRSE (Lisbonne, Portugal), 9 pages,
<<http://www.barbier-rd.nom.fr/ardoinocomplexite.htm>>, consulté le 26 juillet 2012
- AREL Dominique, 2006-b, « Implication séparée » [*Залучення відокремленого*], dans *Krytyka*, n°109, Naukova Dumka, Kyïv, pp. 10-13
<[http://www.ukrainianstudies.uottawa.ca%2Fpdf%2FKrytyka%252311\(Arel\).pd](http://www.ukrainianstudies.uottawa.ca%2Fpdf%2FKrytyka%252311(Arel).pdf)
[f](http://www.ukrainianstudies.uottawa.ca%2Fpdf%2FKrytyka%252311(Arel).pdf)>, consulté le 28 septembre 2012

- AREL Dominique, 2006-a, « La face cachée de la Révolution Orange: L'Ukraine et le déni de son problème régional », dans *Revue d'études comparatives Est-Ouest* : L'Ukraine après la « Révolution orange », vol.37, n°4, Armand Colin, Paris, 279 pages, pp. 11-48
 <http://krytyka.kiev.ua/articles/s.3_11_2006.html>, consulté le 12 janvier 201
- ATIAS Christian, LE MOIGNE Jean-Louis (coords), 1984, *Échanges avec Edgar Morin. Science et conscience de la complexité*, Université d'Aix-en-Provence, Aix-en-Provence, 241 pages
- AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dirs), 2008, *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, De Boeck, Bruxelles, 217 pages, pp. 7-50, 85-100, 147-162
- AUGER Julie, 1997, « Paradoxe de l'observateur », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.226
- AUGER Nathalie, 2011, « Les manuels : analyser les discours », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide...*, pp.313-316

B

- BABYN Ivan, 2009, *Processus de Bologne: modèles de rapports nationaux 2007-2009 [Bologna Process : Template for national reports 2007-2009]*, 28 pages
 <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Ukraine_2009.pdf>, consulté le 15 juin 2012
- BACHELARD Gaston, 1986 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie Vrin, Paris, 256 pages
- BAFOIL François, 2006, *Europe centrale et orientale. Mondialisation, européanisation et changement social*, Les presses de Sciences Po, Paris, 567 pages
- BAGGIONI Daniel, 1997, *Langues et Nations en Europe*, Payot, Paris, 378 pages
- BAGGIONI Daniel, 1976, « Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la norme », dans *Cahiers de la linguistique sociale*, n°1, pp. 32-45,
 <www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/.../cls1_4%20baggioni.pdf>, consulté le 13 février 2013
- BAILLAT Gilles, NICLOT Daniel, ULMA Dominique, 2010, *La formation des enseignants en Europe*, De Boeck, Bruxelles, 301 pages
- BANGE Pierre, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris, 248 pages, pp.7-57, 121-181

- BANGE Pierre, CAROL Rita, GRIGGS Peter, 2005, « La critique de l'approche communicative », dans BANGE Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère...*, pp.155-181
- BARBIER René, 1996, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 112 pages
- BARDIN Laurence, 2007, *L'analyse de contenu*, PUF, Paris, 291 pages
- BARRAT Jacques, MOISEI Claudia, 2004, *Géopolitique de la Francophonie : Un souffle nouveau ?*, Documentation Française, Paris, 171 pages
- BARTHO Jack, 2001, « Le français, la Francophonie et les autres », dans *Politique étrangère*, n°1, pp.169-183
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polit_0032-342X_2001_num_66_1_5052>, consulté le 18 juillet 2012
- BAUDOUIN Jean, 1991, *La mort ou déclin du marxisme ?*, Montchrestien, Paris 158 pages
- BAYLON Christian 1991, *Sociolinguistique. Langues et discours*, Nathan, Paris 304 pages
- BYRAM Michael, 2011, « Recherche et prise de position » dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide...*, pp.41-44
- BEACCO Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 307 pages
- BEACCO Jean-Claude, 2005, « Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme 'manière d'être' en Europe », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 24 pages, <http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf>, consulté le 15 mai 2013
- BEACCO Jean-Claude, 2004, « Le Delf et le Dalf à l'heure européenne. Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation », dans *Le Français dans le Monde*, n°336, Clé International, Paris, 92 pages, pp.25-28
- BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, 192 pages
- BEACCO Jean-Claude, 1995, «La méthode circulante et les méthodologies constituées », dans le *Français dans la monde Recherches et applications*, n° spécial, pp.42-49
- BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, 2007 [2003], *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 131 pages, <<http://www.auf.org/docs/1/pol-ling-edu-2003-07.pdf>>, consulté le 23 décembre 2011

- BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel, 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF , Paris, 276 pages
- BEACCO Jean-Claude, 2005, « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère », dans MOCHET Marie-Anne & al., *Plurilinguismes...*, pp.56-69
- BEAUD Stéphane, 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », dans *Politix*, vol.9, n°35, pp.226-257, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1966>, consulté le 25 avril 2013
- BEAUD Stéphane, WEBER Florence, 2010 [1997], *Guide de enquête : produire et analyser des données ethnographiques*, La découverte, Paris, 327 pages
- BEAUVOIS Daniel, 2002, « Acculturations et reconstructions linguistiques dans l'ensemble Ukraine, Lituanie et Biélorussie », dans LACORNE Denis, JUDT Tony, *La politique ...*, pp.277- 293
- BECKERS Jacqueline, 2007, *Compétences et identités professionnelles*, De Boeck, Bruxelles, 359 pages
- BEDARD Denis, BECHARD Jean, 2009, *Innover dans l'enseignement supérieur*, PUF, Paris, 266 pages, pp. 29-43, 77-92, 183-198, 249-266
- BELIN Olivia, 2007, « Expérience et recherche qualitative : appréhender 'en complexité ' des situations d'appropriation des outils d'intelligence collective », dans *Recherche qualitative*, n°3 (hors série), pp.540-556, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/.../Belin-FINAL2.pdf>, consulté le 11 juin 2010
- BELYAKOV Olexander, 2008, « La conduite du processus de Bologne: que manque-t-il en Ukraine? » [*Впровадження ідей Болонського процесу: чого бракує в Україні?*], dans *Krok*, vol.1, n°18 , pp.50-58 <<http://www.civicua.org/library/view.html?topic=1200513&folder=4091>>, consulté le 23 décembre 2012.
- BENOIT Benjamin, 2010, « L'équation du FOU au colloque de Perpignan », dans *Français dans le monde*, non paginé, <<http://www.fdlm.org/blog/2010/09/02/lequation-du-fou-au-colloque-de-perpignan/>> consulté le 4 octobre 2011.
- BENIAMINO Michel, ROBILLARD Didier (de), 1996, *Le français dans l'espace francophone* , 2 vol., Champion, Paris, 534 et 964 pages

- BERARD Evelyne, 1991, *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Clé International, Paris, 126 pages.
- BEREZIVSKA L., 2008, « Commissariat à l'Éducation Populaire »[*Народний Комісаріат Освіти*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp. 545-548
- BERNSAND Nikolas, 2001, « Surzhyk et identité nationale sous le prisme de l'idéologie linguistique nationaliste ukrainienne» [*Surzhyk and national identity in Ukrainian nationalist language ideology*], dans *Berliner Osteuropa Forum*, n°17, pp.38-47.
<http://www.oei.fu-berlin.de/media/publikationen/boi/boi_17/11_bernсанд.pdf>, consulté le 22 septembre 2011.
- BERTHIER Nicole, 2010 [1998], *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, Armand Colin, Paris, 350 pages
- BERTOCCHINI Paola, 2001, « Différenciation pédagogique et contextualisation » dans *Études de linguistique appliquée* n°3, pp.273-282
<<http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-273.htm>> , consulté le 9 mars 2013
- BERTUCCI Marie-Madeleine, 2010, « Place de la réflexivité dans les sciences sociales: quelques jalons », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, n°14, PUR, Rennes, 188 pages, pp.43-55
- BERTUCCI Marie-Madeleine, 2009, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons » dans *Cahiers de Sociolinguistique*, n°14, pp.44-55
- BERTRAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle (Eds), *Quel français enseigner ?*, Éditions de l'école polytechnique, Paris, 381 pages
- BESSE Henri, 2010, « Le manuel, un outil utile mais toujours insuffisant », dans *Synergies Chine*, n°5, pp.15-25,
<ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/besse.pdf>, consulté le 28 février 2013
- BESSE Henri, 2009, « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR », dans *Recherches et applications du Français dans le monde*, n°50, pp. 150-162
- BESSE Henri, 1992, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, 183 pages, pp. 9- 54, 138-142 et 176-182
- BESTERS-DILGER Juliane (dir.), 2010, *La politique linguistique et la situation linguistique en Ukraine. Analyse et recommandations*, dans *Projet INTAS*

- « *Language policy in Ukraine: Anthropological, Linguistic and Further Perspectives* » (2006-2008), Académie Kyïvo-Mohilanska, Kyïv, 363 pages
- BESTERS-DILGER Juliane, 2002, « Les différences régionales de l'espace linguistique en Ukraine » dans la *Revue des études comparatives Est-ouest*, vol 33, n°1, Armand Colin, Paris, 239 pages, pp 49-76
- BESTERS-DILGER Juliane, 2005, « Le facteur linguistique dans le processus de construction nationale en Ukraine », dans LEPESANT Gilles, *L'Ukraine...*, CNRS Éditions, Paris, 199 pages, pp. 40- 81
- BETU MULUMBA Wenceslas, 2006, « Francophonie et cosmopolitisme », dans *Lianes*, non paginé <http://www.lianes.org/Francophonie-et-cosmopolitisme_a117.html>, consulté le 27 février 2013
- BILANIUK Laada, 2005, *Langues maternelles contestées : langues, politiques et correction culturelle en Ukraine, [Contested Tongues: Languages, politics and cultural correction in Ukraine]*, Cornell University Press Ithaca, London, 229 pages
- BILLIEZ Jacqueline, ROBILLARD Didier (de), 2003, *Français : variations, représentations, pratiques*, ENS Éditions, Lyon, 222 pages.
- BIRZEA César, 1994, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 90 pages
- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, 2002, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard Éditions Paris 255 pages
- BLANC Michel, 1997, « Mélange de codes », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.207-210
- BLANCHET Alain, 2000 [1987], « Interviewer », dans GHIGLIONE Rodolphe & al., *Les techniques...*, pp.81-126
- BLANCHET Alain, 1997 [1991], *Dire et faire dire*, Armand Colin, Paris, 172 pages
- BLANCHET Alain, GHIGLIONE Rodolphe, MASSONNAT Jean, TROGNON Alain, 2000 [1987], *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Dunod, Paris, 197 pages
- BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 2005 [1992], *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Armand Colin, Paris, 128 pages
- BLANCHET Philippe, 2011-a, « La sociolinguistique est-elle une interdiscipline? », dans *Tranel*, n°53, pp.13-26
- BLANCHET Philippe, 2011-b, « Politique linguistique et diffusion du français dans le monde », dans BULOT Thierry & BLANCHET Philippe, *Dynamiques de la*

- langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique*,
<<http://www.sociolinguistique.fr/cours-5-1.html>>, consulté le 10 avril 2013
- BLANCHET Philippe, 2011-c, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », dans *Guide...*, pp.9-20
- BLANCHET Philippe, 2010, « Post-face en forme de coup de gueule pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique-contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans *Cahiers de Linguistique*, n°35/2, pp.165-183,
<<http://www.prefics.org/credilif/travaux/PostfaceBlanchetRFSFeussi.pdf>>,
consulté le 5 mars 2011
- BLANCHET Philippe, 2009, « 'La contextualisation didactique': de quoi parle-t-on? », dans le *Français à l'Université*, n°2, AUF, Paris, pp.2-3
<www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf>, consulté le 23 septembre 2011
- BLANCHET Philippe, 2008, « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », dans *Les cahiers du Gepe*, n°1, 12 pages, <<http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>>,
consulté le 1er avril 2011
- BLANCHET Philippe, 2007, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », dans *Synergies Chili*, n°3, pp. 21
<<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html>>, consulté le 2 janvier 2011
- BLANCHET Philippe, 2000 et 2012, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-linguistique*, PUR, Rennes, 145 pages
- BLANCHET Philippe, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement langue étrangère*, Peeters, Louvain-la-Neuve, 253 pages
- BLANCHET Philippe, 1995, *La pragmatique, d'Austin à Goffman*, Bertrand Lacoste, 127 pages
- BLANCHET Philippe, 1992, *Le provençal. Essai de description sociolinguistique et différentielle*, Peeters, Louvain-la-Neuve, 224 pages
- BLANCHET Philippe, 1991, « Pour la reconnaissance du droit des locuteurs à disposer de leur idiome. Un nouveau principe linguistique », n°55, dans *Langage et société*, Paris, pp.85-94
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-

4095_1991_num_55_1_2515>, consulté le 24 mars 2012

BLANCHET Philippe, KEBBAS Malika, KARA Attika-Yasmine, 2012, *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*, L'Harmattan, Paris, 119 pages

BLANCHET Philippe, RISPAIL, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite 'de terrain' », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET, *Guide ...*, pp.65-69

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Éditions Archives contemporaines, Paris, 509 pages

BLANCHET Philippe, BULOT Thierry, PIEROZAK Isabelle, 2011, *Approches de la pluralité sociolinguistique. Vers quelles convergences des pratiques de recherche et de l'éducation ?*, PUR, Rennes, 158 pages

BLANCHET Philippe, MARTINEZ Pierre, 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*, Archives Contemporaines, Paris, 261 pages

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia (Dirs.), 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 211 pages

BLANCHET Philippe, ASSELAH RAHAL Danièle, 2009, « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia, *Perspectives....*, pp. 9-16

BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean, ROBILLARD (de) Didier, 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, L'Harmattan, Paris, 300 pages

BLANCHET Philippe, ROBILLARD Didier (de) (dirs), 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, PUR, Rennes, 324 pages

BLANCHET Philippe, FRANCARD Michel, 2004 [2003], « Identités culturelles », dans FERRÉOL Gilles, JUCQUOIS Guy (dirs), *Dictionnaire...*, pp.155-161

BLANCHET Philippe, BULOT Thierry, 2009, « Module méthodologie de recherche sociolinguistique et didactique du plurilinguisme », <<http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/CoursMe%CC%81thodoBlanchetBulot.pdf>>, consulté le 29 mars 2013

- BLIN Béatrice, 2009, « La recherche-action: un outil pour transformer les pratiques », dans *Le Français dans le Monde*, n°366, Clé International, Paris 90 pages, pp.28-30
- BOKOVA Irina, TYMOSHENKO Kontiantyn, RUHLAN-CHRSYTOPH Marina, ESCURE Marcel, 2008, « Pourquoi cette démarche vers la francophonie », dans Actes du colloque *Vers une francophonie en Europe*, non paginé, <http://www.cercle-richelieu-senghor.org/index.php?option=com_content&view=article&id=120>, consulté le 2 juin 2013
- BONDAR C., 2008, « Enseignement technique »[*Технологія навчання*], dans KREMEN Vasy, *Encyclopédie...*, pp. 906-907
- BONNARD Pascal, 2007, «Ukraine. Enjeux du débat sur le statut de la langue russe », dans *Courrier des pays de l'Est*, n° 1060, La Documentation Française, Paris, 117 pages, pp.87- 98
- BONTE Pierre et IZARD Michel, 2007 [1991], *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, Paris, 842 pages
- BONVINI Emilio, BUSUTTIL Joëlle (éds), 2008, *Le dictionnaire des langues*, PUF, Paris
- BOUDIC Goulven, 2006, « Senghor, Esprit et la francophonie », dans actes du colloque *Senghor et la Francophonie* (Dakar et Paris), <http://www.cercle-richelieu-senghor.org/index.php?option=com_content&view=article&id=64>, consulté le 28 mai 2013
- BOUDREAU Annette, DUBOIS Lise, MAURAS, Jacques et O'CONNELL Grant, 2002, *L'écologie des langues: mélanges William Mackey*, L'Harmattan, Paris, 326 pages.
- BOUKOUS Ahmed, 1999, « Le questionnaire », dans CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre, *L'enquête...*, pp.15-25
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 244 pages
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 279 pages
- BOURDIEU Pierre, 1984, *Homo academicus*, Éditions de Minuit, Paris, 315 pages
- BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris, 248 pages
- BOURDIEU Pierre, 2001[1991], *Langage et pouvoir symbolique*, Fayard, Paris, 423 pages

- BOURDONCLE Raymond, 1994, *L'université et les professions*, L'Harmattan, Paris, 188 pages
- BOURDONCLE Raymond, GUIGUE Michèle, PELPEL Patrice, 2005 [1994], « Formation des enseignants », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane, *Dictionnaire encyclopédique...*, pp.424-427
- BOURDONCLE Raymond, LESSARD Claude, 2002, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? », dans *Revue Française de Pédagogie*, n°142, pp.131-181, <ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/.../INRP_RF139_10.pdf>, consulté le 2 mai 2013.
- BOURGUIGNON Claire, 2006, « De l'approche communicative à l'approche 'communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », dans *Synergie Europe*, n°1, pp. 58-73, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>>, consulté le 27 février 2013
- BOURHIS Richard Y, LEPICQ, Dominique, SACHDEV, Itesh, 2000, «La psychologie sociale de la communication multilingue » dans *DiversCitéLangues*, vol 5, non paginé, <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/ftxt.htm>>, consulté le 14 novembre 2009
- BOUSQUET Antoine, 1998, *Éducation et formation dans l'Union européenne : un espace de coopération*, La documentation française, Paris, 154 pages
- BOUTET Josiane, 1994, *Construire le sens*, Peter Lang, Bruxelles, 236 pages
- BOYKO Natalya, 2005, « Eglises orthodoxes et identité nationale », dans LEPESANT Gilles (dir.), *L'Ukraine...*, p83-11
- BOYER Henri, 2008, *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas, Limoges, 100 pages
- BOYER Henri, 2005, *Préface*, dans DJORDJEVIC Ksenija & al., *A l'Est du nouveau ?.....*, pp. 7-10
- BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 104 pages
- BOYER Henri, 1996 [1991], *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne, Delachoux et Niestlé, 288 pages
- BOYER Henri, 1997, *Plurilinguisme : 'contact 'ou 'conflit ' de langues ?*, L'Harmattan, Paris, 255 pages
- BOYKO Natalya, 2002, « Églises orthodoxes et identité nationale » dans LEPESANT Gilles, *L'Ukraine...*, pp.83-118
- BRES Jacques, 1999, « L'entretien et ses techniques », dans CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre, pp.61-77

- BRETEGNIER Aude, 2009-a, « La recherche-intervention sociolinguistique: un champ à construire et à légitimer », dans *Cahiers d'Ateliers de Sociolinguistique* n°3, L'Harmattan, Paris, pp.1-19
- BRETEGNIER Aude, 2009-b, « Histoire de langues en formation: Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », dans *Cahiers des Ateliers sociolinguistiques*, n°4, 17 pages,
<http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/A-_Bretegnier_-_Histoires_de_langues_en_formation-2_cle449b79.pdf>, consulté le 20 août 2012
- BRETEGNIER Aude, 2009-c, « Sociolinguistique alter-réflexive: du rapport au terrain à la posture du chercheur », dans *Cahiers d'Ateliers de Sociolinguistique*, n°14, pp.27-41
- BRETEGNIER Aude, 2009-d, « Articuler recherche et intervention... pour comprendre une professionnalité de sociolinguiste », dans PIEROZAK Isabelle, ELOY Jean-Michel (dirs), *Intervenir...*, pp. 46-52
- BRETEGNIER Aude, LEDEGEN Gudrun (éds), 2002, *Sécurité, insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 346 pages
- BRETON Gilles, LAMBERT Michel (dirs), 2003, *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, UNESCO, Université de Laval, 264 pages
- BRETON Gilles, 2003, « De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur », dans BRETON Gilles, LAMBERT Michel (dirs), 2003, *Globalisation...*, pp.21-33
- BRIDEL Yves, CHIKHI Beïda, CUCHE François-Xavier, QUAGHEBEUR Marc (dir.), 2006, *L'Europe et les Francophonies*, Peter Lang, Bruxelles, 329 pages, pp. 21-50,
- BRONCKART Jean-Paul, CHISS Jean-Louis, non daté, « La didactique de la langue maternelle »
<<http://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-la-didactique-de-la-langue-maternelle/>> consulté le 3 avril 2013
- BRU Marc, 2004, « La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement », dans MARCEL Jean-François, RAYOU Patrick (dirs), *Recherches contextualisées...*, pp.63-76
- BULOT Thierry, 2011, «Le dépouillement des données (analyses des tendances et analyses qualitatives)», dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick,

Guide..., pp.155-168.

BUSINO Giovanni, 2000, « Plaidoyer pour l'Université », dans *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXVIII, n° 118, pp. 151-162, <ress.revues.org > Numéros > XXXVIII-118 >, consulté le 12 avril 2012

C

CADET Lucile, 2006, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique », les *Cahiers de Acedle*, n°2, pp.36-51, <acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf>, consulté le 5 mai 2012

CALVET Louis-Jean, 2009 [1993], *La Sociolinguistique*, n°273, PUF, Paris, 110 pages

CALVET Louis-Jean, 2008, « La coopération internationale entre aires linguistiques », dans MAURAIS & al. *L'avenir ...*, pp. 79-82.

CALVET Louis-Jean, 2007-c, « La (socio)linguistique au filtre de l'inventaire des langues du monde et quelques considérations sur ses rapports avec la sociologie », dans *Langage et société*, n°21-22, Maison des Sciences de l'homme, Paris, 336 pages, pp. 259-273

CALVET Louis-Jean, 2007-b, « Approche sociolinguistique de l'avenir de la francophonie dans le monde », dans *Hérodote*, n°126, pp.153-160 <<http://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-153.htm>>, consulté le 21 avril 2011

CALVET Louis-Jean, 2007-a, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean, ROBILLARD Didier (de), *Un siècle après Saussure...*, pp. 3-71

CALVET Louis-Jean, 2006, « Externe, interne, horizontale ou verticale: défendre quelle diversité? », dans *Synergies Monde*, n°1, pp.57-61 <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde1/Calvet.pdf>, consulté le 9 avril 2013

CALVET Louis-Jean, 2002 [1974], *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris, 329 pages

CALVET Louis-Jean, 2000, « Langues et développement: agir sur les représentations? », dans *Estudios de Sociolingüística*, n°1, pp.183-190 <www.sociolingüistica.uvigo.es/descarga_gratis.asp?id=29>, consulté le 11 mai 2013

CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris,

310 pages

- CALVET Louis-Jean, 1999 [1987], *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris, 294 pages
- CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre (dirs), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 190 pages
- CAMBRA-GINÉ Margarida, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 335 pages
- CANDELIÉ Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.5, n°1, pp.65-91
<www.acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf>, consulté le 13 mai 2013
- CANDELIÉ Michel, IONNITOU Gina, OMER Danielle, VASSEUR Marie-Thérèse (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme*, PUR, Rennes, 277 pages, pp. 18-34, 93-103, 127-143, 167-183, 185-199.
- CANUT Cécile, DUCHENE Alexandre, 2011, « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », dans *Langage et société*, n°136, pp.5-12
<http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LS_136_0005>, consulté le 13 janvier 2013
- CAROL Rita, GRIGGS Peter, BANGE Pierre 2004, « Les exercices dans l'enseignement-apprentissage de langue étrangère. Critique de l'approche communicative », dans *Revue Texto. Marges Linguistiques*, non paginé,
<<http://www.revue-texto.net/index.html> 09-juil-12>, consulté le 12 décembre 2010
- CASTELLOTTI Véronique, 2011, « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? » DERVIN Fred, BADRINATHAN Vasumathi, 2011, *L'enseignant non-natif...*, pp.29-50.
- CASTELLOTTI Véronique, 2010, « Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre! Enjeux théoriques et didactique de la notion de pluralité », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, n°1, Vol7, Strasbourg, pp.181-207,
<[acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf](http://www.acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf)>, consultée le 1er avril 2010
- CASTELLOTTI Véronique, 2009, « La réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité: soi même comme des autres? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, n°4, pp.129-146
- CASTELLOTTI Véronique, 2006, « Une conception plurielle et intégrée de

- l'enseignement des langues- principes, modalités, perspectives », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, Strasbourg, pp.319-331,
<acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf >, consultée le 29 décembre 2009
- CASTELLOTTI Véronique 2001-b, « Retour sur la formation des enseignants de langues: quelles place pour le plurilinguisme? », dans *Ela*, n°123, pp.365-372, <[http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123 3&ID_ARTICLE=ELA_123_0365](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_123_0365)>, consulté le 29 décembre 2009
- CASTELLOTTI Véronique (Dir.), 2001-a, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Université de Rouen, 202 pages
- CASTELLOTTI Véronique, 1995, « Méthodologie : que disent les enseignants ? », dans le *Français dans la monde Recherches et applications*, n° spécial, pp.50-53
- CASTELLOTTI Véronique, PY Bernard, 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS, Lyon, 123 pages
- CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine (dir), 2006, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, 320 pages
- CASTELLOTTI Véronique, DE CARLO Maddalena, 1995, *La formation des enseignants de langue*, Clé International, Paris, 191 pages
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2009, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? », dans BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia, *Perspectives...*, pp.197-217
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2007, « Représentations sociales des langues et enseignements », dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives...*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 29 pages, <<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>>, consulté le 5 mai 2011
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », dans CASTELLOTTI Véronique (dir.), *D'une langue à l'autre...*, pp.151- 188
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 1999, *Alternance des langues et construction de savoirs*, Paris, 256 pages, pp.1-68, 83-98
- CASTELLOTTI, Véronique et NISHIYAMA Jean Noriyuki (éds) 2011, «Contextualiser

- le CECR ? », dans *Le français dans le monde recherche et applications*, n° 50, Clé International, pp. 11-19
- CEFAI Daniel, 2006, « Une perspectives pragmatiste sur l'enquête de terrain », dans PAILLE Pierre, *La méthodologie...*, pp. 33-62
- CERQUIGLINI Bernard, CORBEIL Jean-Claude, KLINKENBERG Jean-Marie, PEETERS Benoît, 2000, *Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Flammarion, 415 pages.
- CERQUIGLINI Bernard et ANTOINE Gérald, 2000, *Histoire de la langue française 1945-2000*, CNRS Éditions, Paris, 1028 pages
- CHALLE Odile, 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Economica, Paris, 153 pages
- CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane, 2005 [1994], *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie et de l'éducation*, Retz, Paris, 1104 pages.
- CHARDENET Patrick, 2010, « Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs », dans *Synergies Brésil*, n°8, pp.39-48, <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil8/chardenet.pdf>, consulté le 10 avril 2013
- CHARLE Christophe, VERGER Jacques, 2007 [1994], *Histoire des universités*, PUF, Paris, 128 pages
- CHARLIER Jean-Émile, 2006, « Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur? », dans *Reflets et perspectives de la vie économique*, n°2, XLV, pp23-30, <<http://www.cairn.info/revue-reflets-et-perspectives-de-la-vie-economique-2006-2-page-23.htm>>, consulté le 24 septembre 2011
- CHARLIER Jean-Émile, 2002, « Images de Bologne: un mât de cocagne dans un brouillard épais », dans la *Revue Nouvelle*, pp.61-71, <http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/061-071_Dossier_Charlier.pdf>, consulté le 11 avril 2012
- CHARLIER Jean-Émile, CROCHE Sarah, 2012, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », dans *Éducatons et Sociétés*, n°29, vol1, De Boeck Bruxelles, 180 pages, pp.87-102, <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-87.htm>>, consulté le 12 janvier 2011
- CHARLIER Jean-Émile, CROCHE Sarah, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », dans *Éducation et sociétés*, pp.13-34,

- <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE012-2.pdf>>, consulté le 9 janvier 2011
- CHARLIER Jean-Émile, CROCHE Sarah, NDOYE Abdou Karim, 2009, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Academia Bruylant, Bruxelles, 341 pages, pp. 23-111, 299-313
- CHARTIER Maryam et Olivier, 2009, « De la langue à la mise en scène », dans *Le Français dans le monde*, n°361, Clé internationale Paris, pp 34-35
- CHAUBET François, 2004, « L'Alliance Française où la diplomatie de la langue (1883-1914) », dans *Revue historique*, n°632, vol.4, pp. 763-785
<<http://www.cairn.info/revue-historique-2004-4-page-763.htm>>, consulté le 16 juillet 2012
- CHAUDENSON Robert, 2007, « La place de la langue française dans la francophonie », dans *Hérodote*, vol.3, n°126, La découverte, Paris, pp.129-141 <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=HER&ID_NUMPUBLIE=HER_126&ID_ARTICLE=HER_126_0129>, consulté le 7 août 2012
- CHAUDENSON Robert, 2006, *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, L'Harmattan, Paris, 211 pages
- CHAUDENSON Robert, 1997-a, « Créole », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.103- 108
- CHAUDENSON Robert, 1997-b, « Créolisation », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp. 108-109
- CHAUDENSON Robert, 1997-c, « Pidgin », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.227-228
- CHAUDENSON Robert, 1996, « La politique francophone: y a-t-il un pilote dans l'avion? », dans GONTARD Marc, BRAY Maryse, *Regards...*, pp. 39-51
- CHAUDENSON Robert, 1991, *La francophonie: représentations, réalités, perspectives*, Didier, Paris, 218 pages
- CHEVRIER Marc, 2012, « La Francophonie: un alibi », dans *Encyclopédie de la francophonie*, <http://agora-2.org/francophonie.nsf/Documents/Francophonie--La_Francophonie_alibi_par_Marc_Chevrier>, consulté le 10 avril 2013
- CHTCHEBRAK O., 2008, « Tekhnikum » [Технікум], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp.903
- CHIANG Iris Kuang-Hsu, 2009, « Deux cents ans après la réforme d'Humboldt: Bologne où va l'enseignement supérieur européen? », dans *Éducation et Sociétés*, vol 2, n°24, pp.63-77, <<http://www.cairn.info/revue-education-et>

- societes-2009-2-page-63.htm>, consulté le 24 septembre 2011
- CHISS Jean-Louis, 2010-b, « Cultures éducatives et linguistiques », dans *Synergies Brésil spécial 1*, pp.89-92
<www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/chiss.pdf>,
consulté le 3 mars 2013
- CHISS Jean-Louis, 2009, « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », dans BERTRAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle (Eds), *Quel français ...*, pp.10-18
<www.editions.polytechnique.fr/files/pdf/EXT_1547_3.pdf>, consulté le 3 mars 2013
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (dir.), 2008 [1995], *Didactique du français : fondements d'une discipline*, De Boeck, Bruxelles, 250pages
- CHYNKAROUK Vasyl, non daté, « Les directions principales vers une modernisation structurelle de 'enseignement supérieur en Ukraine », [*Основні напрями модернізації структури вищої освіти України*], MESJS, Kyiv, 22 pages
<http://mon.gov.ua/images/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc>, consulté le 13 janvier 2013
- CICUREL Francine 2011, « Les interaction en situation d'enseignement-apprentissage: observer, transcrire, analyser », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche...*, pp.323-335
- COSTE Daniel, 2008, « Éducatons plurilingue et langue de scolarisation », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.5, n°1, pp.97-107
<http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cah5-1.pdf>, consultée le 17 novembre 2009
- COSTE Daniel, 2007, « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », dans GOULLIER Francis, *Rapport du forum 6-8/ 02/2007*, Strasbourg, 13 pages
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb07_%20Report_0807_FR.doc>, consultée le 5 décembre 2010
- COSTE Daniel, 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes, quels enjeux pour le français » dans CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine, *Le français...*, pp.11-25
- COSTE Daniel, 2002, « *Compétence à communiquer et compétence plurilingue* », dans CASTELLOTTI & PY, pp.115-123
- COSTE Daniel, 2001, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », dans

- Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea, non paginé
<<http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm>>, consulté le 21 mai 2013
- COSTE Daniel, 2001, « Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans CASTELLOTTI Véronique (ed.), *D'une langue à d'autres...*, pp. 191-202
- COSTE Daniel, 1998, « 1940 à nos jours: consolidations et ajustements », dans *FDLM Recherche et Applications*, n°spécial, Clé International, Paris, 192 pages, pp.75-95
- COSTE Daniel, 1975, « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », dans *Français dans le monde*, n°113, pp.113-123
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, 1997, « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Commun de Référence pour l'apprentissage et enseignement des langues vivantes: études préparatoires », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 72 pages,
<www.coe.int/t/dg4/Linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_FR.pdf>,
consulté le 14 novembre 2009
- COSTE Daniel, CASTELLOTTI Véronique, CAVALLI Marisa, MOORE Danièle, 2009, « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation : quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », dans PIEROZAK Isabelle, ELOY Jean-Michel (dirs), *Intervenir...*, pp.95-104
- COURTOIS Stéphane, 2007, *Le dictionnaire du communisme*, Larousse, Paris, 639 pages
- CROCHE Sarah, 2010, *Le pilotage du processus de Bologne*, Academia Bruylant, Bruxelles, 395 pages
- CROCHE Sarah, 2009, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », dans *Émulations*, n°6, pp. 1-14,
<<http://www.revue-emulations.net/archives/n-6---regards-sur-notre-europe-1/croche>>, consulté le 24 août 2012.
- CROS Françoise, 2005, *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?*, L'Harmattan, Paris, 240 pages
- CROZIER Michel, 1963, *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, Paris, 382 pages
pp. 3-12; 215-256 et 278-281

- CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique français langue étrangère et seconde*, Clé International, 303pages
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 504 pages
- CUQ Pierre, 2010, « Didactique et sciences du langage », dans *Synergies Brésil*, n°1(spécial), pp85-88,
<www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/cuq.pdf>,
consulté 4 juin 2011

D

- DABENE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 191pages
- DABENE Louise, 1990, « Pour une didactique de la variation », dans DABENE Louise, CICUREL Francine & al. , *Variations ...*, pp.7-21
- DABENE Louise, CICUREL Francine & al., 1990, *Variations et rituels dans la classe de langue étrangère*, Hatier, Paris, 96 pages
- DABENE Michel, 2008 [1995], « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », dans CHISS Jean-Louis & al., *Didactique du français...*, pp.15-34
- DABENE Michel, 1982, « Normes d'enseignement, normes d'apprentissage? », dans *FDLM Recherches et applications*, n°169, Hachette, Paris, 95 pages, pp.61-66
- DAFTARY Farimah, GRIN François (eds), 2003, *Construction de la nation, de l'ethnicité et des politiques linguistique dans les pays en transition [Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition countries]*, Open Society Institute, Budapest, 292 pages
- DAHLET Patrick, 2008, « Entre la grâce et l'effroi: résistibles identités plurilingues », dans *Synergies Monde*, n°5, pp.69-82, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde5/dahlet.pdf>>, consulté le 10 janvier 2013
- DAUBENTON Annie, HAJDA A. Lubomyr, LUCIANI Georges, RICHARD Yann, non daté, « Ukraine », dans *Encyclopediae Universalis*, non paginé. En ligne.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves, 2009, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 268 pages pp.97-109
- DE CARLO Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Clé International: Didactique des Langues Etrangères, Paris, 126 pages.

- DEFAYS Jean-Marc, 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Mardaga Editions, Liège, 288 pages
- DEMAIZIÈRE Françoise, NARCY-COMBES Jean-Paul, 2007, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », dans les *Cahiers de l'Acedle*, n°4, Strasbourg, 20 pages
<http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf>, consultée le 7 décembre 2009
- DEMAZIÈRE Didier, 2008, « L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements », pp.15-35,
<<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-1-page-15.htm>>,
consulté le 5 mars 2011
- DEMEULENAERE Pierre, 2006 « Méthodes qualitatives », dans MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick, *Le dictionnaire...*, pp. 752-756
- DEM'IANENKO Natalya, 2008, « Institut d'éducation populaire » [*Інститут народної освіти*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp. 352
- DEM'IANENKO Natalya, 2006, « Le paradigme pédagogique des établissements d'enseignement supérieur: genèse et évolution » [*Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція*], numéro 2, vol 4, *Filosofia Osvity*, Kyïv, pp.256-265,
<<http://www.philosophy.ua/lib/19demyanenko-fo-2-4-2006.pdf> >, consulté le 29 janvier 2012
- DENIAU Xavier, 2001 [1983], *La Francophonie*, PUF, Paris, 125 pages
- DENMAN Brian D., 2005, « Comment définir l'université au XXIème siècle? », dans *Politiques de gestion de l'enseignement supérieur*, vol.2, n°17, pp.9-28
<<http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-2-page-9.htm>>, consulté le 23 septembre 2011
- DEREUMAUX René-Maurice, 2008, *L'organisation internationale de la Francophonie. L'institution internationale du XXIe siècle*, L'Harmattan, Paris, 155 pages
- DERVIN Fred, 2007, « Des apports de la réflexivité didactique et interculturelle contre l'éclectisme incontrôlé: le cas de l'enseignement caméléon du FLE à Hong Kong », dans *Synergies Chine*, n°2, pp.85-93, <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/fred.pdf>, consulté le 30 juin 2013
- DERVIN Fred, JOHANSSON Marjut, 2009, « Cercles francophones et français lingua franca: pour une francophonie liquide », dans *International Journal of Francophone Studies*, vol.2 et 3, pp. 385–404

- DERVIN Fred, BADRINATHAN Vasumathi, 2011, *L'enseignant non-natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, EME, Bruxelles, 284 pages
- DE SURMONT Jean-Nicolas, 2009, « Francophonie et régionalisme: entre une vision universalisante et une version particularisante de la langue française », dans *Le Bulletin d'histoire politique*, n°3, vol.17, l'Association québécoise d'histoire politique, Québec, pp.195,
<<http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-17-numero-3/francophonie-et-regionalisme-entre-une-vision-universalisante-et-une-version-particularisante-de-la-langue-francaise/>> ,
- DJORDJEVIC Ksenija, KOSTOV Jovan, OCKOVA Jana, PANOV Sergueï, PASHCHENKO Anna, VOLLE Rose-Marie, 2005, *À l'Est du nouveau? La (re)production d'identités collectives*, L'Harmattan, Paris, 140 pages
- DORONINA Natalya, 2011, « Histoire du développement de la philologie étrangère à l'Université de Kyïv au XIX-Xxe siècle » [*До історії розвитку іноземної філології в Київському університеті у XIX-XX ст.*], pp.86-89
<http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Eine/2011_35/35_14.pdf> , consulté le 19 janvier 2013
- DOTOLI Giovanni, 2007, *Les défis de l'Université européenne au XXIe siècle*, Baudry et Cie éditeur, Paris, 115 pages
- DOUCET Céline, 2011, *Quelles contextualisations pour le français hors de France*, Thèse sous la direction de Véronique Castellotti, Université Rabelais-Tours, 505 pages
- DUBOIS Michel, 2006, « Constructivisme », dans MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick, *Dictionnaire...*, pp.201
- DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence, 2008 [2004], *L'entretien collectif*, Armand Colin, Paris, 126 pages
- DUFRESNE Jacques, non daté, « La francophonie, une responsabilité commune.. Sur fonde philia », dans *Encyclopédie de la francophonie*, <<http://agora-2.org/francophonie.nsf/Dossiers/Francophonie>> , consulté le 22 mars 2013.
- DUHAMEL Luc, 1995, *Souveraineté et partenariat dans l'ex-URSS*, Éditions Québec, Montréal, 270 pages, pp9-92, 201-214
- DULLIN Sabine, 2008 [1994], *L'histoire de l'URSS*, La découverte, Paris, 122 pages
- DUMERY Henry, GRUSON Pascale, REMOND René, TOURAINE Alain, non daté, « Université », dans *Encyclopedia Universalis* (en ligne)

- DUMONT Pierre, 2008, *La francophonie autrement. Héritage senghorien ? Et si le Faire l'emportait sur le Dire...*, L'Harmattan, Paris, 246 pages
- DURAND Charles, 1999 [1997], *La langue française: atout ou obstacle*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 447 pages

E

- EFYMENKO Hennadyi, 2008, « Korenizatsia, ukrainisation, nationalisme » [*Коренізація, українізація, націоналізм*], Soutchasnist, pp.46-52
<<http://www.memory.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/841/efymenko.pdf>>, consulté le 19 janvier 2012
- ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard, Paris, 259 pages
- ELOY Jean-Michel, 1997, « 'Aménagement' ou 'politique' linguistique? », dans *Mots* n°52, pp.7-22
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2462>, consulté le 23 mars 2013
- ENRIQUEZ Eugène, 2001, « L'éthique de l'intervenant », dans VRANCKEN Didier, KUTY Olgierd, *La sociologie...*, pp. 299-310
- ETTAYEBI Moussadak, OPERTTI Renato, JONNAERT Philippe, 2008, *Logique de compétences et développement curriculaire*, L'Harmattan, Paris, 359 pages pp. 41-59
- ETIENNE Richard, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, 2009, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*, De Boeck, Bruxelles, 272 pages
- EURIN BALMET Simone, HENAO DE LEGGE Martine, 1992, *Pratiques du français scientifique*, Hachette, AUPELF, 260 pages
- EVTOUKH M., 2008, « Établissements d'enseignement pédagogiques » [*Педагогічні навчальні заклади*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp.660-661

F

- FARANDJIS Stélio, 2004, « Repères dans l'histoire de la Francophonie », dans *Hermès*, n°40, pp.49-51, <<http://www.ph-ludwigsburg.de/.../francophonie/...>>, consulté le 27 février 2013
- FELDMAN Jacqueline, 2002, « Le Lapsus des intellectuels », dans LAMIHI Ahmed, MONCEAU Gilles, *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Syllepses, Paris, 212pages, pp.137-146
- FERRÉOL Gilles, JUCQUOIS Guy, 2004 [2003], *Dictionnaire de l'altérité et des*

- relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 354 pages
- FERRÉOL Gilles, 2004 [2003], « Idéologie », dans FERRÉOL Gilles, JUCQUOIS Guy, *Dictionnaire...*, pp. 161-162
- FEUSSI Valentin, 2006, *Une construction du français à Douala-Cameroun*, Thèse dirigée par Didier de Robillard, Université Français Rabelais-Tours, 717 pages
- FORQUIN Jean-Claude, 2005 [1994], « Curriculum », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane, *Dictionnaire encyclopédique...*, pp.234-237
- FORSTER VOISICKI Brigitte, 2008, *Vers un cadre commun de référence pour les formations en langues dans l'Espace européen d'enseignement supérieur: Les critères de qualité de Bologne et l'enjeu de profils plurilingues et pluriculturels adéquats*, thèse en co-tutelle Anne-Claude Berthoud et Wolfgang Mackiewicz, Université de Lausanne, Lausanne, 353 pages
- FORTIER Jérémy, 2011, « Le programme TEMPUS/TAGIS en Ukraine : des éléments de bilan », dans GURA Radovan, ROUET Gilles (dir.), *Les universités...*, pp. 251- 270.
- FRANCARD, 1997, « Insécurité linguistique », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.170-176
- FRIJHOFF Willem, SUSO LOPEZ Javier, SWIGGER Pierre, 2012, « Contextes et disciplines des référence dans l'enseignement du français (langue étrangère/ seconde) », dans *FDLM Recherches et applications*, n°52, pp.29-49
- FUMAROLI Marc, 2001, *Quand l'Europe parlait français*, Edition de Fallois, Paris, 489 pages
- FUMAT Yveline et Roger MONJO, 2009, *Sciences de l'éducation, pédagogie, formation : enjeux épistémologiques*, PULM, Montpellier, 213 pages, pp.98-123

G

- GADAMER Hans-Georg, 1976 [1967], *Vérité et méthode*, Seuil, Paris, 347 pages, pp. 229 - 347
- GADET Françoise, 2003, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », dans *la revue Texto*,
<http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html>, 10 octobre 201
- GADET Françoise, VARRO Gabrielle, 2006, « Le 'scandale' du bilinguisme », dans *Langage et société*, vol.2, n°116, pp.9-28, <<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm>>, consulté le 11 octobre 2012

- GADET Françoise, 2007, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris, 186 pages
- GAJO Laurent, 2008, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue », dans les Actes du colloque *L'intercompréhension entre langues voisines*, organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006 à Genève , 9 pages <www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf>, consulté le 13 mai 2013
- GAJO Laurent, MONDADA Lorenza, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Éditions universitaires de Fribourg, Suisse Fribourg, 250 pages, pp.17-72, 99-206
- GALISSON Robert, 2002, « Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », dans *Études de linguistique appliquée*, n°128, vol.4, pp.497-510, <https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_128> consulté le 18 janvier 2013
- GALISSON Robert, PUREN Christian, 1999, *La formation en questions*, Clé International, Paris, 128 pages
- GARCIA Sandrine, 2009, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », dans *Revue du MAUSS*, n°33, vol.1, pp.154-172, <<http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2009-1-page-154.htm>>, consulté le 21 août 2011
- GAZEAU SECRET Anne-Marie, 2013, « 'Soft Power': influence par la langue et la culture » dans *Revue internationale et stratégique*, n°89, pp.103-110, <<http://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2013-1-page-103.htm>>, consulté le 2 juin 2013
- GENDREAU-ASSALOUX Michèle, 2008, « Histoire d'une institution au cœur de la Francophonie », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°40/41, pp.121-130, <<http://dhfiles.revues.org/119>>, consulté le 15 février 2012
- GHIGLIONE Rodolphe, MATALON Benjamin, 1998 [1977], *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, 301 pages, pp5-19
- GILLET Pierre, 1998, « Pour une écologie du concept de compétence », dans *Éducation Permanente*, n° 135, pp 23-32, <<http://www.education-permanente.fr/public/numeros/135%252520GILLET.pdf>>, consultée le 5 juillet 2012

- GIONO Jean, 1979, *Voyage en Italie*, Gallimard, Paris, 224 pages
- GLASER G. Barney, STRAUSS, Anselm A., 2010 [1967], *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin, Paris, 409 pages
- GNALEGA René, 2002, « Senghor et la Francophonie », dans *Éthiopiques*, n°69, non paginé, <<http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article35>>, consulté le 10 octobre 2012
- GOHARD-RADENKOVIC Aline (Ed.), 2004 [1999], *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Bern, 265 pages
- GOHIER Christiane, 2004, « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche qualitative », dans *Recherche qualitative*, vol. 24, Québec, pp.3-17
- GOLOVKO, V.O, GRYMBAT S.O, BARANOVSKYI D.I, KOUZMIN B.M, PRYKHODKO Y.O, KHOKHLOV A.M, PASITCHNYK V.A, KAPIETSKYI V.F, 2009, *Dialectique de l'enseignement supérieur. Transformation depuis la Déclaration à la réalisation [Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації]*, Estrada, Kharkiv, 301 pages
- GONTARD Marc, BRAY Maryse, 1996, *Regards sur la francophonie*, PUR, Rennes, 322 pages, pp. 12-59, 315-322
- GRENOBLE Lenore A., 2003, *Language Policy in the Soviet Union*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/London/Boston, 237 pages, pp. 1-62; 82-85
- GRIGGS Peter, 2002, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », dans *Revue Française de Linguistique appliquée*, vol VII, n°2, De Werelt, Amsterdam, 143 pages, pp.17-23
- GRIGNON Claude, 2002« Sociologie, expertise et critique sociale », dans LAHIRE Bernard, *A quoi*, pp119-135
- GRIN François, 2012, *L'impact de la langue française et de la Francophonie*, Bibliothèque et Archives du Canada, Québec, 28 pages
<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Impact_economique_de_la_langue_francaise_et_de_la_Francophonie.pdf>, consulté le 7 février 2013.
- GRIN François, 2005, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, La Documentation Française, Paris, 131 pages
- GRONDIN Jean, 2006, *L'herméneutique*, PUF, Paris, 127 pages
- GROUX Dominique (dir), 2002, *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'Harmattan,

Paris, 436 pages

GUEUNIER Nicole, 1997, « Les représentations linguistiques », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.246-252

GUERIN Emmanuelle, 2011, « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », dans *Le français aujourd'hui*, n°174, vol.3, pp. 139-144, <[http://www.cairn.info.scdbases.uhb.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-139.htm#s1n2](http://www.cairn.info/scdbases.uhb.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-139.htm#s1n2)>, consulté le 28 mai 2013

GUESPIN Louis, MARCELLESI (dirs), 1986, « Pour la glottopolitique », dans *Langages*, n° 83, pp. 5-31, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/arcglottopolitique.pdf>, consulté le 31 janvier 2012

GUILLEMETTE François, 2006, « L'approche de la *Grounded Theory*, pour innover? », dans *Recherches Qualitatives*, n°26, vol1, pp32-50 <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26%281%29/fguillemette_ch.pdf>, consulté le 13 juillet 2011

GUILLEMETTE François, BARIBEAU Colette, 2006, « Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure », dans *Recherches Qualitatives*, n°5 (hors série) <http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf>, consulté le 13 juillet 2011

GUILLOU Michel, 2005, *Francophonie-Puissance, l'équilibre multipolaire*, Ellipses, Paris, 156 pages.

GUMPERZ John J. 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris, 243 pages

GURA Radovan, ROUET Gilles (dir.), 2011, *Les universités en Europe centrale vingt ans après: transformations et enjeux*, Bruylant, Bruxelles, 308 pages

H

HADOT Pierre, non daté, « Éclectisme », dans *Encyclopediae Universalis*. En ligne

HAGEGE Claude, 2006, *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Odile Jacob, Paris, 244 pages

HALTE Jean-François, 1992, *La didactique du français*, PUF, Paris, 127 pages

HARLOE Michael, PERRY Beth, 2005 «Repenser l'université sans la vider de son

- sens : engagements externes et transformations internes de l'université dans l'économie du savoir », dans *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol 2, n°17, pp31-45, <<http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-2-page-31.htm>>, consulté le 15 octobre 2011
- HAMID MOHAMMED Elsir Elamin, 2008, « Théâtre et enseignement du Français Langue Étrangère », dans *Synergies Algérie*, n°2, pp.177-184, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>>, consulté le 13 mars 2013
- HARLIG Jeffrey, PLEH Csaba (eds), 1995, *Quand l'Est rencontre l'Ouest. Sociolinguistiques dans l'ancien bloc socialiste [When East Met West. Sociolinguistics in the Former Socialist Bloc]*, De Gruyter, Berlin, 207 pages, pp.1-44
- HELLER Monica, 2003, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris, 176 pages.
- HERMELINE Laurent, 2003, « Le théâtre au secours de la langue », dans *Français dans le monde*, n°329, pp. 27-29
- HILGERT Emilia, 2010, « Un corpus au service du français sur objectifs universitaires: interviews d'enseignants-chercheurs », dans *Mélanges Crapel*, n°31, pp.131-145, <www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07_Hilgert_E.pdf>, le 1er octobre 2011
- HINGLAIS Sylvaine, 2003, « Le français par le théâtre. Jouer, c'est apprendre » dans *Français dans le monde*, n°329, Clé International, pp. 23-26
- HOLEC Henri, 1990, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre? » dans *Mélanges*, n°25, pp.75-87, <<http://www.atilf.fr/spip.php?article3658>>, consulté le 19 janvier 2013
- HOLTZER Gisèle (éd.), 2004, *Voies vers le plurilinguisme*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon, 209 pages, pp. 155-164
- HUMEAU Magali, 2004, « Imaginaire et connaissance: l'implication de l'enseignant dans les savoirs enseignés », Communication au séminaire d'anthropologie: *Implication : entre imaginaire et institution, regards croisés sur le développement social de la recherche*, Université d'Angers, 14 pages <www.espritcritique.fr/publications/0901/esp0901article04.pdf>, consulté le 15 avril 2013
- HUVER Emmanuelle, 2010, « J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues'. L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et

tensions », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.7, n°2, pp.113-137

<http://acedle.org/IMG/pdf/Huver_Cahiers-Acedle_7-2.pdf>, consulté le 10 mai 2013

HUVER Emmanuelle, SPRINGER Claude, 2011, *L'évaluation en langues*, Didier, Paris, 351 pages

HUVER Emmanuelle et GOI Cécile, 2012, « FLE, FLS, FLM: continuum ou interrelations? », dans *Le Français Aujourd'hui*, n°176, pp.25-35

<<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-25.htm>>, consulté le 10 avril 2013

HYMES Dell Hathaway, 1991 [1984], *Vers la compétence communicative*, Didier, Paris, 219 pages

I

IOANNITOU Gina, 2009, « Les théories de l'action comme cadre interprétatif des politiques linguistiques », n°1, vol.6, *Cahiers Acedle*, Paris, pp.119-130.

IVANENKO, Oksana, 2009, *Les relations franco-ukrainiennes: les sciences, l'éducation, l'art (fin XVIIIème - début XXème) [Українсько-французькі зв'язки: наука, освіта, мистецтво (кінець XVIII – початок XX ст.)]*, Institut de l'histoire d'Ukraine, Kyiv, 320 pages

IVANYCHYN Vasyi, RADEVYTCH-VYNNYTSKYI Yaroslav 1990 *Langue et nation [Мова і нація]*, Vidrodzhenia, Drohobytch, 218 pages

J

JABRUN François (de), 2010, « Atlas de l'Ukraine », Document pour le séminaire du CID, 10 pages

<http://www.diploweb.com/IMG/pdf/Atlas_de_l_Ukraine_Francois_de_Jabrun_CID_15e_promotion_www.diploweb.com.pdf>, consulté le 28 octobre 2012

JABRUN François (de), 2008, « Les incertitudes de l'identité ukrainienne », 44 pages
<<http://www.diploweb.com/Les-incertitudes-de-l-identite.html>>, consulté le 28 octobre 2012

JASPERS Karl, 2008 [1946], *De l'Université*, Parangon/Vs, Lyon, 172 pages

JEU Bernard, 1968, « La coopération culturelle franco-soviétique », dans *Tiers Monde*, tome 9, n°35-36, pp.897-907

JOANNERT Philippe, 2002, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 97 pages

JONASSON Jon Torfi, 2008, *Inventer l'Université de demain. Qui en prendra la*

direction ? Un essai de l'Observatoire de la Magna Charta [Inventing Tomorrow's University. Who is to take the lead? An Essay of the Magna Charta Observatory], Magna Charta Observatory, Bononia University Press, 155 pages.

JODELET Denise, 1989, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 424 pages

JONES Trévor, 1996, « Francophonie et discours performatif » , dans GONTARD Marc, BRAY Maryse, *Regards...*, pp. 53- 58

JOUKOV Vassili, 2009, *Histoire de l'Université en Russie*, L'Arganier, Chatou, 248 pages

JOUKOVSKI Arkady, 2005 [1993], *Histoire de l'Ukraine. Des origines à nos jours*, Éditions du Dauphin, Paris, 324 pages

JOUKOVSKI Arkady, 2001, « Les relations franco-ukrainiennes », dans Colloque du 05/12/2001, *L'Ukraine, situation et perspectives dix ans après l'Indépendance*, Assemblée Nationale, Paris, non paginé,
<<http://www.assemblee-nationale.fr/rap-dian/dian-08-2002.asp>>, consulté en 23 mars 2010.

JOUKOVSKI Arkady, KOPTILOV Victor, FEDOROUK Olexander, alii, 2001, *Ukraine-France : essais sur l'histoire de plusieurs siècles de relations [Україна-Франція : нарис багатомікової історії відносин]*, Svitlo i Tin', Lviv, 222 pages

JOUKOVSKI Arkady, ZLENKO Anatoli 1998, *L'Ukraine et la France*, Edition du dauphin, Paris, 83 pages

JUAN Salvador, 1999, *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines. Exploration critique des techniques*, PUF, Paris, 296pages

JURIEW Dominique (De), 2003, *Mythes politiques et identité en Ukraine post-soviétique. Passé-composé et reconquête du sens*, L'Harmattan, Paris, 218pages, pp.148-149 et 202-203

K

KASBARIAN Jean-Michel, 1997, « Langue minorée et langue minoritaire », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.185-188

KAUFMANN Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris, 128 pages

KELLER Felix, 2008, « Les 'nomades' universitaires, géométrisation du savoir et art de naviguer », dans SCHULTHEIS et al., *Le cauchemar...*, pp.47-62

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2009 [1999], *L'énonciation : de la subjectivité*

- dans le langage*, Armand Colin, Paris, 267 pages
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Les discours en interaction*, Armand Colin, Paris, 365 pages
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1997 [1980], *L'énonciation*, Armand Colin Paris, 290 pages, pp. 147-156
- KHELFAOUI Hocine, 2009, « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la situation coloniale ? », dans *Journal of Higher Education in Africa*, vol 7, numéros 1 et 2, pp.1-20,
<www.codesria.org/IMG/pdf/1-Introduction_French.pdf>, consulté le 12 janvier 2012
- KHYLYA HEMOUR Andrea, 2011, *La politique linguistique de l'URSS (1917 - 1991)*, Mémoire de master 2 recherche sous la direction de Marinette Matthey, Université Stendhal Grenoble 3, 132 pages,
<dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/.../KHYLYA_HEMOUR_AndrA_a_M2R.pdf>, consulté le 2 février 2012
- KORSAK K.V, LASTOVTCHENKO I.O 2007, *L'enseignement supérieur et le processus de Bologne [Вища освіта і болонський процес]*, Vytchtcha osvita, Kyïv, 349 pages, pp. 14-47, 146-200, 260-295
- KOSYK Volodymyr, 1993, *L'Ukraine et les Ukrainiens*, Publications de l'Est Européen, Paris, 174pages
- KOVALENKO Oksana, LEVYTSKYI Andriy, KRIOUTCHKOV Heorhiy, MALGYNA Marina, KARP'IUK Oksana, 2011, « La politique linguistique éducative d'après, rapport européen sur l'Ukraine » [Політика лінгвістичної освіти із Звіту по країні: Україна] dans *Inozemni movy*, vol. 2, Pedahohytchna presa, Kyïv, 112, pages pp.56-58
- KOZLAKOVA G., 2008, « Université » [*Університет*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp. 940-941
- KLINKENBERG Jean-Marie, 2001-b, « La conception essentialiste du français et ses conséquences. Réflexions polémiques, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, Tome 79, fasc.3, pp.803-824
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_2001_num_79_3_4548>, consulté le 8 mai 2013
- KLINKENBERG Jean-Marie, 2001-a, *La langue et le citoyen: pour une autre politique de la langue française*, PUF, Paris, 193 pages
- KRASNIACHTCHYKH P., 2010, « Histoire de l'enseignement supérieur en Ukraine »,

- [*История высшего образования в Украине*], Kharkiv, non paginé
 <http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VMSU/sociology/2010_1/10kpgoye.htm>, consulté le 22 décembre 2011
- KRASTEVA Anna, 2007, « Le français : enjeu identitaire ou diplomatique en Bulgarie », dans *Hérodote*, °3, pp.143-151
 <<http://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-143.htm> >, consulté le 13 mai 2013
- KREMEN Vasil, 2010, *L'enseignement supérieur et recherche en pédagogie : histoire, situation actuelle et perspectives de développement*, [Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку], Znannia, Kyïv, 383 pages
- KREMEN Vasil, 2008, *L'encyclopédie de l'éducation* [Енциклопедія освіти], Yourinom Inter, Kyïv, 1040 pages
- KREMEN Vasil(dir.), 2004, « Les principes de bases de l'enseignement supérieur en Ukraine et le processus de Bologne » [Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу], Rizo, Ternopil, 148 pages
- KREMEN Vasil, NIKOLAYENKO Stanislav, STEPKO Mikhailo, *alii*, 2005, *Le processus de Bologne en Ukraine. Les problèmes de l'éducation* [Болонський процес. Проблеми освіти], Znannia, Kyïv, 327 pages
- KREMEN Vasil, NIKOLAYENKO Stanislav (éds), 2006, *L'enseignement supérieur en Ukraine* [Higher Education in Ukraine], UNESCO-CEPES, Bucharest, 98 pages
- KREUSLER Abraham, 1963, *L'enseignement des langues étrangères modernes dans l'Union soviétique* [The Teaching of Modern Foreign Languages in the Soviet Union], E.J Brill, Leiden, 129 pages
- KRISTEVA Julia, 2000, « E comme Écrire en français », dans CERQUIGLINI Bernard & al., *Tu parles !?...*, pp.63-75
- KRUCKEN Georg, KOSMUTZKY Anna, TORKA Marc, 2007, « Vers la multiversité? Universités entre les tendances globalistes et traditions nationales [Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions], pp7-16, <http://www.transcript-verlag.de/ts468/ts468_1.pdf>, consulté le 19 mars 2012
- KUZIO Taras, 2010, « Plutôt l'anglais et pas le russe comme langue d'Etat », [Давай англійську - не російську – як другу державну мову в Україні], dans

Polytychna Dumka,

<<http://www.politdumka.kiev.ua/analytics/politological-journalism/367-2010-06-15-08-26-33.html>>, consulté le 20 juillet 2012.

KUZIO Taras, 1998, *Ukraine, construction d'un Etat et d'une nation [Ukraine. State and nation building]*, Routledge, Londres-New York, 298 pages.

KYYAK T., 2009, « Principes de l'enseignement des langues étrangères en Ukraine dans le contexte actuel. (Propositions de la Commission scientifique et méthodologique en philologie des langues étrangères du MESJS) [Засади викладання іноземних мов в Україні в новітніх умовах (пропозиції науково-методичної комісії МОН України з іноземної філології)] pp.111-113, <www.nbuv.gov.ua/portal/natural/...6/.../Kyyak.pdf>, consulté le 18 janvier 2013

KWIEK Marek, 2001-a, « Globalisation et Enseignement supérieur », dans UNESCO, *Enseignement supérieur en Europe*, vol.XXVI, n°1, 17 pages
<<http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/Kwieksuperieur.pdf>>, consulté le 2 février 2011.

KWIEK Marek, 2001-b, « Les dimensions sociales et culturelles de la transition de l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'est », dans UNESCO *Enseignement supérieur en Europe*, vol.3, pp. 399-410,
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001256/125603f.pdf>>, consulté le 7 mars 2011

L

LACORNE Denis, JUDT Tony, 2002, *La politique de Babel*, Karthala, Paris, 348 pages.

LADMIRAL Jean-René, LIPIANSKY Edmond Marc, 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris, 318 pages

LAFONTAINE Dominique, 1997, « Attitudes linguistiques », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.56-60

LAHIRE Bernard, 2007, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique*, vol. 1, pp.73-81
<<http://educationdidactique.revues.org/86> DOI >, consulté le 15 juin 2012

LAHIRE Bernard, 2005 [1998], *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Armand Colin, Paris, 271 pages

LAHIRE Bernard, 2002, *A quoi sert la sociologie ?*, La découverte & Syros, Paris

194 pages

LANE Philippe, 2011, *Présence française dans le monde: l'action culturelle et scientifique*, La Documentation Française, Paris, 127 pages

LAPLANTE Bernard, 1997, « Le constructivisme en didactique des sciences - dilemmes et défis », dans *Cahiers de l'Acedle*, Vol.XXV, n°1, non paginé
<<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-10.html> >, consulté le 27 mai 2010

LAPLANTINE François, 2010 [1999], *Je, nous et les autres*, Le Pommier, Paris, 159 pages

LAPLANTINE François, 2010 [1996], *La description ethnographique*, Armand Colin, Paris, 128 pages

LAROUSSILHE Olivier (de), 2002 [1998], *L'Ukraine*, PUF, Paris, 127 pages.

LAWN Martin, NOVOA Antonio, 2005, *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, L'Harmattan, Paris, 236 pages

LE GAL Damien, 2010, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*, thèse de Doctorat sous la direction de Philippe Blanchet, Université Rennes 2, Rennes, 538 pages

LEGENDRE Marie-Françoise, 2008, « Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel » dans ETTAYEBI Moussadak, OPERTTI Renato, JONNAERT Philippe, 2008, *Logique...*, pp.41-61

LÉGLISE Isabelle, CANUT Emmanuelle, DESMET Isabel et GARRIC Nathalie (dir.), 2006, *Applications et implications en science du langage*, L'Harmattan, Paris, 333 pages

LÉGLISE Isabelle, CANUT Emmanuelle, DESMET Isabel et GARRIC Nathalie, 2006, « Applications et implications en science du langage: Introduction », dans LEGLISE & al., *Applications...*, pp.1-8,
<<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/24/27/PDF/intro-applications-implications-sdl-leglise-1.pdf>>, consulté le 18 avril 2013

LE MOIGNE Jean-Louis, 2012 [1995], *Les épistémologies constructivistes*, PUF, Paris, 128 pages

LE MOIGNE Jean-Louis, 1994, *Le constructivisme. Les fondements*. Tome 1, ESF Editeur, Paris, 252 pages

LE NY Jean-François, 2005 [1994], « Motivation », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane, *Dictionnaire encyclopédique...*, pp.658-661

- LECLERC Jacques, 2012-b, « Le français au siècle des Lumières », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s7_Lumieres.htm>,
consulté le 23 août 2012
- LECLERC Jacques, 2012-a, « Qu'est-ce que la francophonie », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/francophonie.htm>>, consulté le
17 octobre 2012
- LECLERC Jacques, 2010-b, « Les langues slaves », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/langues_slaves.htm>, consulté le 8 mars
2010
- LECLERC Jacques, 2010-a, « Le multilinguisme source de conflits », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/3cohabitation_sources_conflits.htm>,
consulté le 22 mars 2010
- LECLERC Jacques, 2011-a, « Politique relative à la langue ukrainienne », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*
<<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/ukraine-3valorisation-ukrainien.htm>
consulté le 4 mars 2012
- LECLERC Jacques, 2011-b, « Ukraine: données démolinguistiques », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/ukraine-1demo.htm>>, consulté le 28
février 2012
- LECLERC Jacques, 2011-c, « Ukraine: données historiques », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/ukraine-2histoire.htm>>, consulté le 12
janvier 2011
- LECLERC Jacques, 2011-d, « Ukraine: Loi sur l'autonomie nationale et individuelle
des minorités », dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/ukraine_loi-1918.htm>, consulté le 30
avril 2011
- LECLERC Jacques, 2011-e, « Ukraine: loi sur les langues de la RSS d'Ukraine »,
dans *Aménagement Linguistique dans le Monde*, non paginé
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/ukraine_loi-1989.htm>, consulté le 11

décembre 2011

- LEDEGEN Gudrun, 2000, *Le bon usage. Les étudiants et la norme linguistique*, L'Harmattan, Paris, 223 pages
- LEFEBVRE Henri, 2003, *Le marxisme*, PUF, Paris, 127 pages
- LEGENDRE Marie-Françoise, 2008, « Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel », dans ETTAYEBI Moussadak & al., *Logique...*, pp. 41-59
- LEGENDRE Jacques, 2008, « Les limites de l'Etat francophone' : vers un réseau mondial de la Francophonie », dans la *Revue Internationale et Stratégique*, n°71, Dalloz, Paris, pp.49-52
<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RIS_071_0049>, consulté le 10 avril 2013
- LEGRAND Jean-Louis, 2000, « Implexité : implication et complexité », non paginé
<<http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html>>, consulté le 18 avril 2013
- LEHMANN Denis, 1993, *Objectifs spécifiques en langues étrangères : les programmes en question*, Hachette, Paris, 223 pages
- LENOIR Yves, SAUVE Lucie, 1998, « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? », dans *Revue des sciences de l'éducation*, n°1, vol.24, pp.3-29
<www.persee.fr/web/.../rfp_0556-7807_1998_num_125_1_1111>, consulté le 14 mars 2013
- LEPESANT Gilles (dir), 2005, *L'Ukraine dans la nouvelle Europe*, CNRS Éditions, Paris, 199 pages
- LERESCHE Jean-Philippe, LAREDO Philippe, WEBER Karl, 2009, *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse, Union Européenne*, Presses polytechniques et université romande, Lausanne, 397 pages, pp. 217-231
- LESSARD Claude, 2000, « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », dans *Recherche et formation*, n°35, pp.91-96
<<http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-07.pdf>>, consulté le 28 octobre 2012
- LESSARD-HEBERT Michelle, GOYETTE Gabriel, BOUTIN Gérald, 2000 [1997], *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 124 pages

- LEVKINSKYI Kazymyr, 2010, « Une éducation de qualité - une gage de l'accomplissement individuelle » [Якісна освіта- запорука самореалізації особистості], Vycha Chkola, vol.1, Kyïv, 128 pages, pp. 5-30
- LIDDICOAT Anthony J., ZARATE Geneviève, 2009, « La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », dans *FDLM Recherches et applications*, n°46, Clé International, Paris, 192 pages
- L'HERMITTE René 1969, « La linguistique soviétique », dans *Langages*, n°15, pp.3-13, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1969_num_4_15_2513>, consulté le 12 novembre 2012
- LO BIANCO Joseph, VERONIQUE Daniel, 2008, « Introduction : institutions et pouvoir », dans ZARATE Geneviève & al., *Précis...*, pp. 331-339
- LODGE Anthony, 1997, *Le français. L'histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, Paris, 372 pages
- LOPEZ Stéphane, 2008, « Enjeux de la Francophonie en Europe ; enjeux européens en Francophonie », dans MOUSSAKOVA Svetla (dir.), *Nouveaux visages...*, pp.53-63
- LORENZI-CIOLDI Fabio, 1997, *Questions de méthodologie en sciences sociales*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 298 pages
- LOUBIER Christiane, 2008, *Langues au pouvoir*, L'Harmattan, Paris, 242 pages
- LUE Huang, 2010, « Médium, médiateur, et médiation dans le FLE en Chine », dans *Synergies Chine*, n°5, pp.117-124
<www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/huang_lue.pdf>, consulté le 25 février 2013
- LY Nadine (dir.), 2009, *Plurilinguismes et multiculturalismes*, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, Pessac, 206 pages, pp.167-169

M

- MACAIRE Dominique, 2010, « Monisme ou pluralisme? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures », dans *FDLM Recherches et applications*, n°48, Clé International, Paris, 192 pages, pp. 66-75
- MACKEY William F., 1997, « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.183-185
- MAHMOUDIAN Mortéza, 1998, « Problèmes théoriques du travail de terrain », dans

- MONDADA Lorenza, MAHMOUDIAN Mortéza, *Le travail...*, pp.7-22
- MAKKREEL Rudolf , 2006 , « Expliquer et comprendre », dans MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick, *Le dictionnaire.....*, pp435-438
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal, 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris, 160 pages
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal, 2011, *Le français sur objectif universitaire*, PUG, Grenoble, 252 pages
- MARCEL Jean-François, RAYOU Patrick, 2004, *Recherches contextualisées en éducation*, INRP, Paris, 272 pages
- MARCELLESI Jean-Baptiste, 1976, « Norme et hégémonie linguistique », dans *Cahiers de Linguistique sociale*, n°1, pp.88-94 <https://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/archives/cls1/cls1_5%20marcellesi.pdf>, consulté le 13 février 2013
- MARTEL Angéline, 1997, « Mondialisation, francophonie et espaces didactiques— Essai de macrodidactique de langues secondes/étrangères », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, n°2, pp.243-270 <<http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031915ar.pdf> >, consulté le 21 mai 2013
- MARTIN Laurence, 2011, *L'Union européenne et l'économie de l'éducation. Émergence d'un système éducatif européen*, Larcier, Paris, 314 pages
- MARTINEZ Patrick, 2011-b, « Post-Face. Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche...*, pp.435-443
- MARTINEZ Pierre, 2011-a, « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certifications, référentiels », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche...*, pp.275-282
- MARTINEZ Pierre, 2004 [1996], *La didactique des langues étrangères*, n° 3199, PUF, Paris, 127 pages.
- MARTINEZ Pierre, 2003, « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages », dans *Recherches et Applications du Français dans le Monde*, n° 46, Clé International, Paris, 192 pages, pp53-66
- MARTINEZ Pierre, PORTEFIN Christophe, 2008, « Discours fondateurs et idéologies. La planification des langues dans la société et l'école », dans ZARATE Geneviève & al., *Précis...*, pp. 281-286

- MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle, SPAËTH Valérie, 2008, *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve Éditions, Paris, 211 pages, pp. 1-60, 91- 100, 128-196 et 205-211
- MARTINEZ Pierre, PEKAREK DOEHLER Simona, 2000, *La notion de contact de langues en didactique*, n°4, ENS éditions, Paris, 219pages
- MARYNENKO Z.V, 2009, « L'enseignement supérieur en Ukraine dans sa dimension historique et contemporaine » [*Вища освіта України в історичних*], dans *Recueil d'articles scientifiques de l'Université nationale de Kyïv de la culture et des arts*, 95 pages, pp.39-46,
<www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vknukim_ped/2009_20/Marinenko_Z.V.pdf>, consulté le 25 janvier 2012
- MASALSKYI Vasyly, DYMYDENKO Hanna, 2010, « Les universités classiques en Ukraine: histoire des origines et contenu terminologique », [*Класичні університети України: історія походження та зміст терміна*], dans, *Journal SHID*, n°107 vol.7, pp105-110,
<www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Skhid/2010_7/23.pdf>, consulté le 1er juin 2013
- MASSARD-PIERARD Françoise, 2007-b, « La Francophonie, un nouvel acteur sur la scène internationale », dans *Revue internationale de politique comparée*, n°1,vol14, De Boeck, Bruxelles, pp.69-93, <<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2007-1-page-69.htm> >, consulté le 18 octobre 2012
- MASSARD-PIÉRARD Françoise, 2007-a, « Les politiques des espaces linguistiques à l'épreuve de la mondialisation », dans *Revue internationale de politique comparée*, n°1, vol15, De Boeck, Bruxelles, pp.7-18
<http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RIPC_141_0007&DocId=145076&Index=/cairn2Idx/cairn&TypeID=226&BAL=anWIVJCcQ.9yU&HitCount=11&hits=18ed+18da+17ca+138d+1361+1339+103f+7cc+3e8+1fb+b+0&fileext=html>, consulté le 3 avril 2013.
- MASSENKO Larissa, 2011, *Le surzhyk entre 'mova' et 'yazyk' [Суржик між мовою і язиком]*, Académie Kyivo-Mohila, Kyïv, 135 pages
- MASSENKO Larissa, 2010, *Les fondements de la sociolinguistique [Написи з соціолінгвістики]*, Académie Kyivo-Mohila, Kyïv, 243 pages
- MASSENKO Larissa, 2007, *Langues en Ukraine: quel consensus? [(У)мовна (У)країна]*, Tempora, Kyïv, 88 pages

- MASSENKO Larissa, 2005, *La langue ukrainienne au XXème siècle : histoire de la linguicide, documents et travaux de recherche* [Українська мова у XX сторіччі : історія лінгвоциду], Académie Kyivo-Mohyla, Kyïv, 399, pages
- MASSONNAT Jean, 2000 [1987], « Observer », dans BLANCHET Alain, GHIGLIONE Rodolphe, MASSONNAT Jean, TROGNON Alain, *Les techniques...*, pp.17-79.
- MATSKO L., 2008, « Enseignement de la philologie » [Філологічна освіта], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp.958
- MAURIS Jacques, DUMONT Pierre, KLINKENBERG Jean-Marie, MAURER Bruno, CHARDENET Patrick, 2008, *L'avenir du Français*, Edition des Archives Contemporaines, Paris, 282 pages
- MAURIS Jacques (dir.), 2001, *Géostratégies des langues*, Les Publications du Québec, Québec, 405 pages
- MAYOR Federico, TANGUIANE Sema, 2000, *L'enseignement supérieur au XXIème siècle*, dans Hermes Sciences publications, Paris, 298 pages
- MAZIÈRES Frédéric, 2012, « Stratégies et contraintes de la diffusion de la langue française », dans *Synergies Espagne*, n°5, pp. 217-225, <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne5/mazieres.pdf>, consulté le 28 mai 2013
- MAZIÈRES Frédéric, 2011, « La fonction d'Attaché de Coopération pour le Français », *Synergies Espagne*, n°4, pp.201-207, <<http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne4/mazieres.pdf>>, consulté le 8 mars 2013.
- MAZIÈRES Frédéric, 2009, *Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques*, thèse dirigée par Daniel Véronique, Université Sorbonne Nouvelle Paris III, Paris, 617 pages
- MAZOURSKAIA Alla, 2007, « Le choc des valeurs nationales. Cas de la Russie », dans VERDELHAN-BOURGADE & al., *Manuels scolaires, miroirs ...*, pp.139-149
- MBEMBE Achille, 2006, « Dénationaliser la langue française », dans *Multitudes*, non paginé, <<http://multitudes.samizdat.net/Denationaliser-la-langue-francaise>>, consulté le 20 mai 2013
- MEDVID L.A , 2003, *Histoire de l'éducation nationale et les concepts pédagogiques en Ukraine* [Історія національній освіти та педагогічні концепти в Україні], Vikar, Kyïv, 335 pages.

- MELEVYTCH Andryi, MYKLEBUST Ian Petter, 2007, « Perspectives et problèmes des programmes doctoraux (PhD) en Ukraine » [*Перспективи і проблеми докторських (PhD) програм в Україні*], dans MORONETS Volodymyr (dir.), *Les programmes doctoraux en Europe et en Ukraine*, pp.66-69
- MERINI Corinne, PONTE Pascale, 2008, «La recherche-intervention comme interrogation des pratiques », dans *Savoirs*, n°16
<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SAVO_016_0077>, consulté le 1 février 2011.
- MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick (dirs), 2006, *Le dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Paris, 1277 pages
- MIALARET Gaston, 2005 [1976], *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris, 127 pages.
- MIALARET Gaston, 1977, *La formation des enseignants*, PUF, Paris, 128 pages
- MIKHAL'CHENKO Vida, TROUCHKOVA Youlia, 2001, « La langue russe dans le monde contemporain », dans MAURAIS Jacques (dir.) *Géostratégies*, pp. 315-357
- MILLER Alexeï, 2007, « Le dualisme des identités en Ukraine » [*Дуалізм ідентичностей на Україні*], dans *Notes nationales*, n°1, vol. 33,
<<http://www.strana-oz.ru/?numid=34&article=1401>>, consultée le 2 janvier 2008
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE EN UKRAINE & LE CENTRE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2005, *Le processus de Bologne en Ukraine* [*Болонський процес в Україні*], n°45, Znannia, Kyïv, 192 pages.
- MOCHET Marie-Anne, CASTELLOTTI Véronique, BARBOT Marie-José, CHISS Jean-Louis, 2005, *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, 359 pages
- MOIRAND Sophie (Ed.), 1990 [1982], *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 190 pages
- MOISE Claudine, 2002, « La Francophonie, d'un discours à l'autre... Pour quels aménagements? », dans BOUDREAU Annette & al., *L'écologie...*, pp.155-16
- MONDADA Lorenza, 1998, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste », dans MONDADA Lorenza, MAHMOUDIAN Mortéza, *Le travail...*, pp. 39-64
- MONDADA Lorenza, 1999, « L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », dans *Langages*,

MONDADA Lorenza, MAHMOUDIAN Mortéza, 1998, *Le travail du chercheur sur le terrain : questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*, Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne, 170 pages

MONGILI Alessandro, 1992, « Les institutions scientifiques soviétiques à l'heure de la perestrojka », dans *Cahiers du Monde russe et soviétique*, vol.23, n° 2-3 pp.223-24, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cmr_0008-0160_1992_num_33_2_2318 >, consulté le 30 janvier 2012

MONTAGNE-MACAIRE Dominique, 2007, « Didactique des langues et recherche-action », dans *Cahiers de l'Acedle*, n°4, pp. 93-121, consulté le 2 février 2011

MONTENAY Yves, 2005, *La langue française face à la mondialisation*, Les Belles lettres, Paris, 321 pages

MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris, 320 pages

MOREAU Marie-Louise, 1999, « La pluralité des normes dans la francophonie » dans *DiversCité Langues*, vol.IV, n.p
<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/99/moreau/moreau_txt.htm>, consulté le 12 mai 2013

MOREAU Marie-Louise, 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Paris, 321 pages

MOREL Pierre, 2008, *Pour une francophonie réaliste*, Université Libre de Moldova, Chisinau, 107 pages

MOREL Pierre, 2007, « La francophonie en quête d'identité », dans Actes du Colloque *Francopolyphonie: Langues et identités* (23-24 mars 2007) ULIM, Université de Chisinau, pp.93-103
<<http://lafrancopolyphonie.blogspot.fr/2009/05/la-francopolyphonie-langues-et.html>>, consulté le 5 février 2013

MORENETS V, VYNNYTSKYI M, KOSTROVA L, MATEEVA You., BELECHKO M. , 2009, *Le devenir du troisième cycle dans le système universitaire en Ukraine: les universités de recherche [Становлення третього циклу освіти в Україні : дослідницькі університети]*, Académie Kyïvo-Mohyla, Kyïv, 126 pages, <<http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/928>>, consulté le 16 décembre 2011

- MORIN Edgar, 2005 [1990], *Introduction à la pensée complexe*, Points, Paris, 158 pages
- MORIN Edgar, 2004, *Méthode 6. Éthique*, Seuil, Paris, 250 pages
- MORIN Edgar, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil Paris, 136 pages
- MORIN Edgar, 1999, *La tête bien faite*, Seuil, Paris, 155 pages
- MORIN Edgar, 1997, « Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université », dans *Motivation - Communication au Congrès International Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997), n°24, non paginé, <ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>, consulté le 28 avril 2012
- MORIN Edgar, 1986, *Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Seuil, Paris, 248 pages
- MORIN Edgar, 1983, *De la nature de l'URSS*, Fayard, Paris, 275 pages
- MORIN Edgar, PENA-VEGA Alfredo (coords.) 2003, *Université, quel avenir ? Propositions pour penser une réforme*, Éditions Charles Léopold Mayer, Paris, 115 pages
- MOUSSAKOVA Svetla, 2008, *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Academia Bruylant, Bruxelles, 238 pages
- MUCCHIELLI Jean-Louis, « Mondialisation », dans *Encyclopaediae Universalis* (en ligne)
- MUCHIELLI Alex, 1986, *L'identité*, PUF, Paris, 125 pages
- MUCHIELLI Alex (dir.), 2004 [1996], *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages
- MUCHIELLI Roger, 1994 [1974], *L'analyse du contenu. Des documents et des communications*, ESF éditeur, Paris, 214 pages
- MUFWENE Salikoko, 1997, « Identité », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.160-165
- MUKUNGU KAKANGA Marius, 2007, *Vocabulaire de la complexité : post-scriptum à La méthode d'Edgar Morin*, L'Harmattan, Paris, 538 pages
- MULLER Pierre, RAVINET Pauline, 2008, « Construire l'Europe en résistant à l'UE ? Le cas du Processus de Bologne », dans *Revue internationale de politique comparée*, n°4, vol.15, pp. 653-665, <<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2008-4-page-653.htm>>, consulté le 3 mars 2011

MUSSELIN Christine, 2008, « Vers un marché public de l'enseignement supérieur? », dans *Critique Internationale*, n°39, vol.2, Presses de Sciences Po, pp13-24
consulté le 17 octobre 2011

N

NAKONETCHNYI Evhen, 2001, « Nom volé. Pourquoi les Ruthènes sont devenus Ukrainiens » [*Украдене ім'я: Чому русини стали українцями*], non paginé
<http://www.library.lviv.ua/e-library/lsl-editions/Nakonechnyj_J_Ukradene_Imja_2001/XXII_Hahol.html> , consulté le 13 janvier 2012

NARCY-COMBES Marie-Françoise, 2005, *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Ellipses, Paris, 159 pages

NGUYEN Van Dung, 2012, « Le Français sur objectifs universitaires en Asie : spécificité des filières universitaires francophones (FUF) soutenues par l'AUF », dans *Synergies monde*, n°8, tome 2, <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde8-T2/monde8t2.html>, consulté le 3 janvier 2013

NIKOLAYENKO Stanislav, 2005, L'enseignement supérieur, la source du développement social-économique de la société [Вища освіта – джерело соціального та економічного розвитку суспільства], Znannia, Kyïv, 319 pages

NORTH Xavier, 2008, « Pour une 'realpolitik' du français en Europe », dans MOUSSAKOVA Svetla (dir.), *Nouveaux visages*, pp.17-23

NOWOTNY Helga, SCOTT Peter, GIBBONS Michael, 2003 [2001], *Repenser la science*, Éditions Belin, Paris, 320 pages

NYBORG Per, 2004, « L'Ukraine et le processus de Bologne » [*Ukraine and the Bologna Process*], dans Actes de colloques *The Bologna Process from Berlin to Bergen*, pp.37-40,
<http://www.uhr.no/documents/2003_2005_Bologna_Presentations.pdf>,
consulté le 10 avril 2009.

O

OSIPIAN Ararat, 2008, « Pot-de-vin politique et corruption dans l'éducation en Ukraine: complaisance, confrontation et contrôle » [*Political Graft and Education Corruption in Ukraine: Compliance, Collusion, and Control*] dans *Demokratizatsiya: The Journal of Post-soviet Democratization*, n°4, vol.16, Heldref Publications, Birmingham, pp.323-244

<<https://my.vanderbilt.edu/araratosipian/files/2012/02/GraftEdUkrDemokr2008.pdf>>, consulté le 28 février 2012

OSTRIICHOUK Olha, 2008, « Le conflit identitaire à travers les rhétoriques concurrentes en Ukraine post-soviétique », *Autrepart*, vol. 4, n°48, pp.59-72
<<http://www.cairn.info/revue-autrepart-2008-4-page-59.htm>>, consulté le 3 mars 2013

OSTRIITCHOUK Olha, 2003, *Kiev : tensions discursives sur le marché des langues. Vers un renversement de dominance ? Étude sociolinguistique des représentations et des attitudes épilinguistiques des Kiéviens*, mémoire de DEA sous la direction de Thierry Bulot, Université de Rouen, 191 pages

P

PAILLE Pierre, 2006, *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris, 239 pages

PAILLÉ Pierre, 2004 [1996]-a, « Recherche qualitative », dans MUCHIELLI Alex, *Dictionnaire ...*, pp. 226 à 227.

PAILLÉ Pierre, 2004-b, « Pertinence de la recherche qualitative », dans MUCHIELLI Alex, *Dictionnaire ...*, pp. 189 à 190.

PAILLÉ Pierre, 2004 [1996]-c, « Recherche-action », dans MUCCHIELLI Alex, *Dictionnaire...*, pp.223-225.

PANCHENKO Volodymyr (dir.), 2011, *Le temps du 'clown qui ne fait plus rire'. L'éducation en Ukraine: une épreuve par des réformes affligeantes [Час 'дешевого клоуна'. Українська освіта: випробування горе-реформами]*, Agrar Media Group, Kyïv, 99 pages

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe (Eds), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 267 pages

PARKER Gabrielle, 2006, « Francophonie et universalité: évolution de deux idées jumelles », dans BLANCHARD Pascal et BANCEL Nicolas, *Culture post-coloniale 1961-2006*, pp.228-241
<<http://www.cairn.info/culture-post-coloniale-1961-2006---page-228.htm>>
consulté le 3 juin 2013

PARPETTE Chantal, 2006, « Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter », dans CASTELLOTTI Véronique et CHALABI Hocine, *Le français...* pp. 275-282

- PASSERON Jean-Claude 2006 [1986], *Le raisonnement sociologique*, Albin Michel, Paris, 670 pages
- PAVLENKO Aneta, 2008, *Le multilinguisme dans les pays postsoviétiques* [*Multilingualism in Post-Soviet countries*], Multilingual matters, Bristol, 234 pages, pp. 1-40 et 66-98.
- PEIGNE Céline, 2010, *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine. Approche sociolinguistique et didactique*, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours, 977 pages
- PERRENOUD Philippe, 1999 [1996], *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF Éditeur, Paris, 198 pages
- PERRENOUD Philippe, 1994, *La formation au métier d'enseignant : entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 254 pages
- PERRENOUD Philippe, 1993, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », non paginé, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../1993_21.html>, consulté le 6 juillet 2012
- PERRENOUD Philippe, 1991, « La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation: entre utopie politique et utopie didactique », non paginé, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_09.html>, consulté le 14 mai 2013
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, REUTER Yves (éds), 2006, *Les méthodes de recherche en didactiques*, Septentrion, Paris, 208 pages
- PETRENKO V., « Standardisation de l'éducation » [*Стандартдизація освіти*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp.871
- PIERRA Gisèle, 2006, *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 241 pages
- PIERRA Gisèle, 2001, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 237 pages
- PICCARDO, Enrica, 2010, « L'enseignant un stratège de la complexité: quelles perspectives pour la formation? », dans BAILLAT Gilles, NICLOT Daniel, ULMA Dominique, 2010, *La formation* (eds.), pp.79-97
- PICCARDO Enrica, YAICHE Francis, 2005, « Le manuel n'est pas mort! Vive le manuel! Plaidoyer pour une nouvelle culture et d'enseignement et d'apprentissage », dans *Études de la linguistique appliquée*, Vol.4, n°40, pp.443-458, <<http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm>>, consulté le 28 février 2013

- PIEROZAK Isabelle, ELOY Jean-Michel (dirs), 2009, *Intervenir, appliquer, s'impliquer?*, L'Harmattan, Paris , 299 pages
- PINEAU Gaston, 2005 [1994], « Formation », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane, *Dictionnaire encyclopédique...*, pp. 417-419
- PINHAS Luc 2004, « Aux origines du discours francophone », dans *Communication et Langages*, n°140, pp.69-82
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2004_num_140_1_3270>, consulté le 16 février 2013
- PIOT, Thierry, 2008, « La construction des compétences pour enseigner » dans *Revue des Sciences de l'éducation McGill*, vol 43, n°2, pp.95-110 ,
<<http://mje.mcgill.ca/article/download/1078/2240>>, consulté le 6 juillet 2012
- PÖLL Bernhard, 2001, *Francophonies périphériques*, L'Harmattan, Paris, 231 pages
- PORCHER Louis, 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 125 pages
- PORCHER Louis, 2003, « Plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives », dans *Recherches et Applications du Français dans le Monde*, n°spécial, pp.88-95
- PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Éducation, Paris, 105 pages
- PORQUIER Rémy, PY Bernard, 2004, *L'apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris, 122 pages
- PORTINE Henri, 2011, « Le natif comme enseignant de langue : mythes et réalités », dans DERVIN Fred & BADRINANTHAN Vasumathi, *L'enseignant non natif...*, pp.51-74
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, 2004 [1996], « Compréhensif (paradigme) », dans MUCHIELLI Alex, *Dictionnaire...*, pp.28-29
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, 1997 [1988], *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Mardaga Éditions, Liège, 235 pages
- PROVENZANO François, 2006-b, « La 'francophonie': définitions et usages », dans *Quaderni* n°62, pp.93-102
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad_0987-1381_2006_num_62_1_1707>, consulté le 2 juin 2013
- PROVENZANO François, 2006-a, « Francophonie et études francophones: considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs » dans *Portal*, vol 3, n°2, 18 pages

- <<http://epress.lib.uts.edu.au/ojs/index.php/portal>>, consulté le 15 octobre 201
- PUREN Christian, 2009-a, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », 31 pages
- <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>>, consulté le 11 décembre 2012
- PUREN Christian, 2009-b, « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°18, pp.87-91: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>>, consulté le 26 février 2013
- PUREN Christian, 2009-c, « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », 18 pages
- <http://www.ceo-fipf.org/index.php?view=article&id=200%3Achristian-puren-enseigner-et-apprendre-les-langues-sur-un-mode-qui-change-avec-le-monde&option=com_content&Itemid=83>, consulté le 25 mai 2013.
- PUREN Christian, 2006, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence en didactique », dans *le Français dans le Monde*, n°348, pp.42-44.
- PUREN Christian, 2000, « Pour une didactique complexe », MARQUILLO LARRUY Marine (dir.), *Les Cahiers Forell*, Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000, Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », 7 pages, <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000b/>>, consulté le 16 février 2012
- PUREN Christian, 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », dans *Le français dans le monde Recherches et applications*, n°spécial, pp.36-41
- PUREN Christian, 1994, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris, 217 pages
- PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, 445 pages
- PY Bernard, 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans *Langages*, Vol.38, n°154, pp. 6-19
- <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943?_Prescripts_Search_tabs1=standard&>, consulté le 9 avril 2013

R

- RADVANYI Jean (dir.), 2004 [2003], *Les États postsoviétiques : identités en construction, transformations politiques, trajectoires économiques*, Armand Colin, Paris, 240 pages, pp. 66-79
- RADAI Peter (eds) 2004, *Le statut des enseignants en langues*, Conseil de l'Europe Strasbourg, 165 pages
- RAKOTOMALA Dorothee, 2005, *Le partenariat des langues dans l'espace francophone: description, analyse, gestion*, L'Harmattan, Paris, 203 pages
- RAYMOND Danielle, et LENOIR Yves, 1998, *Enseignants de métier et formation initiale*, De Boeck, Bruxelles, 324 pages, pp. 11-35
- RAZAFIMANDIBIMANA Elatiana, DEBONO Marc, ROBILARD Didier (de), TENDING Marie-Laure, 2012, « Le sociolinguiste est-il (sur) son terrain ? Problématisations d'une métaphore fondatrice », dans BLANCHET Philippe, KEBBAS Malika, KARA Attika-Yasmine, 2012, *Pluralité linguistique...*, pp.29-36
- RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, thèse sous la direction de Philippe Blanchet et de Patricia Lamarre, Université Rennes 2, 888 pages
- REDKO Valeriy, BASSAÏ Nadia, 2005, « La conception de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère à l'école » [*Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах*], dans la revue *Inozemni Movy*, n°2, pp. 24-33
- REGAYLO I., 2008, « Aspirant (Doctorant) » [*Аспірант*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp.32-33
- REINHARD Claus, « Pour une application des trios compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches », dans *Le français dans le monde Recherches et Applications*, n° 45, p. 45-53.
- REINHARD Claus, ROSEN Evelyne, 2008, « M2 = C2 ? Le CECR, un outil pour penser la place du français dans la construction universitaire européenne », dans *Synergies Europe* n°3, pp.101-112, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe3/reinhard.pdf>>, consulté le 30 avril 2011

- RENAUT Alain, 2006, « Le modèle humboldtien », non paginé, <<http://www.oepu.paris-sorbonne.fr/spip/spip.php?article88>>, consulté le 27 septembre 2011
- REUTER Yves, 2008 [1995], « Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de propositions », dans CHISS & al., *Didactique du français, fondements...*, pp.211-234
- REUTER Yves (ed.), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, 272 pages
- REUTER Yves, 2006, « Penser les méthodes de recherches en didactique(s) », dans PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, REUTER Yves (éds), *Les méthodes...*, pp13-26
- REY Jean-François, 2004 [2003], « Altérité », dans FERRÉOL Gilles, JUCQUOIS Guy, *Dictionnaire....*, pp. 4-7
- RIABTCHOUK Mykola, 2003, *De la 'Petite Russie' à l'Ukraine*, L'Harmattan, Paris, 207 pages.
- RICHER Jean-Jacques, 2009, « Quelques remarques sur la notion d'éclectisme en didactique du FLE », dans *Synergies Chine*, n°2, pp.27-34, <www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/richer.pdf>, consulté le 28 février 2013
- RICHER Jean-Jacques, 2008, « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S): une didactique spécialisée? », dans *Synergies Chine*, n°3, pp.15-30, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>>, consulté le 11 avril 2012
- RICHTERICH René, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 176 pages
- RICOEUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 424 pages
- RISPAIL Marielle, 2011, « Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnements entre certitudes et incertitudes », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide...*, pp.168-179
- RIVENC Paul, 2008, « Edgar Morin, la didactique des langues... et l'université », *Synergies Italie*, n°8, pp. 225-234, <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde4/rivenc.pdf>, consulté le 20 mars 2011
- ROBERT Claude, 1995, « La recomposition de l'ex-Union soviétique : quelques incidences sur la situation des langues », dans la *Revue de Lidil*, n°11, pp. 75-92

- ROBILLARD Didier (De), 2012, « Problématiser une sociolinguistique émancipée du sémiocentrisme : vers une sociolinguistique phénoménologico-herméneutique », dans BLANCHET Philippe, KEBBAS Malika, KARA Attika-Yasmine (dirs), *Pluralité...*, pp.11-18
- ROBILLARD Didier (De), 2009-a, « Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche? », dans *Cahiers de sociolinguistique* , n°14, Rennes, pp.7-12
- ROBILLARD Didier (De), 2009-b, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », dans *Cahiers de sociolinguistique*, n°14 pp. 153-175
- ROBILLARD Didier (De), 2009-c, « Ce que comprendre pourrait bien vouloir dire? », dans *Langage et société*, vol.4, n°130, <<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2009-4-page-125.htm> >, consulté le 2 juillet 2011
- ROBILLARD Didier (De) 2008-a, *Perspectives alterlinguistiques. Démons et Ornithorynques* (2 vol), L'Harmattan, Paris, 302 et 204 pages
- ROBILLARD Didier, 2008-b, « Langue(s)/ systèmes/ didactiques, diversité, identités », dans *Le français aujourd'hui*, n°62, Armand Colin, Paris, 144pages pp.11-20
- ROBILLARD Didier (De), 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1, pp. 81-228
<<http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article171>>
- ROBILLARD Didier (De), 2003, « Français, variation, représentations: Quelques éléments de réflexion » dans BILLIEZ Jacqueline, ROBILLARD Didier (de), *Français ...*, pp. 35-61.
- ROBILLARD Didier (De), 2000, « Histoire de la diffusion du français dans les pays non-francophones. Faits et éclairages », dans CERQUIGLINI Bernard et ANTOINE Gérald, *Histoire ...*, pp. 623-641
- ROBILLARD Didier, 1997-a, « Aménagement linguistique », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp. 36-41
- ROBILLARD Didier, 1997-b, « Statut », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.269-270
- ROBILLARD Didier, 1997-c, « Normalisation », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.214-215
- ROLLAND Yvon, 2004, « La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation »,

dans *Varia*, n°45-46, 15 pages, <<http://asp.revues.org/912>>, consulté le 5 février 2013

ROSEN Evelyne, 2007, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Clé international, Paris, 144pages

ROSEN Evelyne, 2005, « 'La mort annoncée des « quatre compétences' — pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », dans *Glottopol*, n°6, Université de Rouen, pp.119-133, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf>, consultée le 29 décembre 2009

ROUBINSKI Youri, 2001, « Les États de l'empire ou la Communauté des États indépendants (CEI) », *Les Cahiers de l'Institut Français des Relations Internationales*, n°33, Paris, 123 pages, pp.61-77

ROUET Gilles, 2011-a, « L'enseignement supérieur en Europe centrale depuis 1989 : évolutions et transformations » dans GURA Radovan, ROUET Gilles (dir.), *Les universités*, pp21-72

ROUET Gilles, 2011-b, « Le 'retour en Europe' des universités d'Europe centrale », dans GURA Radovan, ROUET Gilles (dir.), *Les universités*, pp11-17

S

SAARINEN Taina, 2009, « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur: analyse des discours sur la qualité de leurs conséquences sur les changements de politique », dans *Éducation et sociétés*, tome 2, vol n°24, pp.79-92 <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-2-page-79.htm>>, consulté le 11 avril 2012

SACILOTTO-VASYLENKO Marina, 2009, « Ukraine: l'enseignement supérieur et ses enjeux actuels », dans *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n°51, pp.148-154 <<http://ries.revues.org/731>>, consulté le 17 avril 2010

SACILOTTO-VASYLENKO Marina, 2007, *Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France / Ukraine*, thèse dirigée Marie-Françoise Fave-Bonnet, Université Paris Nanterre X, 268 pages

SALINS Geneviève–Dominique (de), 1996, « Méthodologie, éclectisme et bricolage pédagogique », dans *le Français dans le Monde*, n°280, pp.39-43

SALINS Geneviève–Dominique (de), 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la*

- communication. Pour la formation à l'enseignement de français langue étrangère*, Didier, Paris, 223 pages
- SANAKER John Kristian, HOLTER Karin, SKATTUM Ingse, 2006, *La francophonie – une introduction critique*, Unipub, Oslo, 277 pages, pp. 7-28 pages
- SCHOENI Robert, BRONCKART Jean-Paul, PERRENOUD Philippe, 1988, *La langue française est-elle incontournable?*, Delachaux et Niestlé, Paris, Neuchâtel, 263 pages
- SCHÖN, 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, Montréal, 418 pages
- SCHULTHEIS Franz, ROCA i ESCODA Maria, COUSIN Paul-Frantz (dirs.), 2008, *Le cauchemar d'Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Raisons d'agir, Paris, 233 pages
- SENGHOR Léopold Sédar, 1968, « La Francophonie comme culture », dans *Études littéraires*, vol.1, n°1, pp.131-140 <<http://id.erudit.org/iderudit/500008ar>>, consulté le 1er octobre 2012
- SÉRIOT Patrick, 2005, « Diglossie, bilinguisme ou mélange de langues: le cas du suržyk en Ukraine », dans *La linguistique*, vol. 41, fasc.2, PUF, Paris, 158 pages, pp.37-52.
<<http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/05SURZHYK/txt.html>>
consultée le 18 janvier 2010
- SÉRIOT Patrick, 2010, *Les langues ne sont pas des choses*, Petra éditions, Paris, 296 pages
- SÉRIOT Patrick, 2006, « Droit au nom et droit du nom: les Ruthènes sont-ils une minorité? », dans *Slavica Occitania*, n°22, pp. 207-233,
<<http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/06RUTH/06.Ruthenes.html>>, consulté le 28 septembre 2012
- SÉRIOT Patrick, 1997, « *Ethnos et demos*: la construction discursive de l'identité collective », dans *Langage et société*, n°79, pp.39-51
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1997_num_79_1_2772>, consulté le 12 octobre 2012
- SHPARGALYUK Maryna, 2011, *La formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine. Vers une harmonisation européenne*, vol.1, thèse dirigée par Claire Bourguignon et Ievgen Khrykov, Université St Etienne, 298 pages
- SIGMAN Carole, 2001, « La politique de l'éducation », dans VINOKUR Annie (dir.),

- Les transformations*, pp21-56,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001248/124842f.pdf>, consulté 12 janvier 2012
- SINGLY François (de), 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan Université, Paris, 128 pages
- SIROPOLKO Stepan, 2001, *Histoire de l'éducation en Ukraine [Історія освіти в Україні]*, Naoukova Doumka, Kyïv, 912 pages
- SOKOLOFF G., 1964, « D. Kantchalovski, L'enseignement supérieur et les étudiants soviétiques à l'époque stalinienne », dans *Cahiers du Monde russe et soviétique*, vol.5, n°4, pp. 502-528
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cmr_0008-0160_1964_num_5_4_1601, consulté le 10 novembre 2012
- SOKOLOV Viktor, 2010, « Les relations culturelles franco-ukrainiennes » [*Українсько-французькі зв'язки у сфері культури*],
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2010_6/V_6_10/st_14_10.pdf
 >, consulté le 27 août, 2012
- SOUTEL'NYI Orest, 1993, *L'Ukraine. Histoire [Україна. Історія]*, Lybid, Kyïv, 717 pages, pp.263-695
- SOULET Marc-Henri, 2010 [1967], « Avant Propos. Pourquoi traduire *The Discovery of Grounded Theory* ? », dans GLASER G. Barney, STRAUSS, Anselm A., *La découverte* ..., pp.7-21
- SPAËTH Valérie, 2010, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française » dans *Langue française*, n°167, vol.3, pp. 49-72,
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LF_167_0049, consulté le 31 mars 2013
- STEPANENKO Viktor, 2003, « Identités et politiques linguistiques en Ukraine : les défis de la construction d'un Etat-Nation » [*Identities and Language Politics in Ukraine : The Challenges of Nation-State Building*], dans DAFTARY Farimah, GRIN François (eds), *Construction*..., pp.107-136
- STEPKO Mykhailo, 2009, « Problèmes de la réforme de l'enseignement supérieur dans le contexte du Processus de Bologne » [*Проблеми реформи вищої освіти в контексті Болонського процесу*], dans *Psychologia et pedahohiia*, vol. 1, n°62, pp.34-39

T

- TABOURET-KELLER, Andrée, 2005, « Avant-propos. Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité », vol.41, fasc.2, *Plurilinguismes*, PUF, Paris, 158 pages, pp.3-8
- TABOURET-KELLER, Andrée, 1991, « La question du bilinguisme », dans *Enfance* tome 4, n°44, pp.271-277
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1982>, consulté le 25 septembre 2012
- TCHITCHI Toussaint Y., 1997, « Ethnie », dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique...*, pp.142-143
- TÉTU Michel, 1997, *Qu'est-ce que la Francophonie?*, Hachette, Paris, 317 pages
- THANH KHOI LÊ, 1991-b, *L'éducation: cultures et sociétés*, publications de la Sorbonne, Paris, 352 pages
- THANH KHOI LÊ, 1991-a, *Marx, Engels et l'éducation*, PUF, Paris, 123 pages
- TINGUY Anne (De), 2000, *L'Ukraine, nouvel acteur du jeu international*, Bruylant, Bruxelles, 322 pages, pp.9-127 et 263-302
- TODOROV Tzvetan, 1989, *Nous et les autres. Réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Paris, 453 pages
- TOMUSK Voldemar, 2000, « Quand l'Est rencontre l'Ouest : la qualité décontextualisée de l'enseignement supérieur en Europe de l'Est » [*When East meets West: decontextualizing the quality of East European higher education*], dans *Quality in Higher Education*, vol 6, n°3, Routledge, Londres, pp.175-186, <<http://dx.doi.org/10.1080/13538320020005936>>, consulté le 2 février 2012
- TRIM John L.M, 2007, « Le CECR et les objectifs du Conseil de l'Europe », dans GOULLIER Francis, dans Rapport du forum 6-8/ 02/2007, Strasbourg, pp.54-56, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb07_%20Report_0807_FR.doc> consultée le 23 décembre 2010
- TRUCHOT Claude, 2008-b, « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer », dans les *Cahiers du Gepe*, n°1, <<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>>, consulté le 22 janvier 2013
- TRUCHOT Claude, 2008-a, « Europe: l'enjeu linguistique », dans *La Documentation Française*, Paris, 152 pages
- TRUCHOT Claude, 2002, « L'anglais en Europe: repères », Conseil de l'Europe

Strasbourg, 25 pages

<www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/truchotfr.pdf>, consulté le 1^{er} novembre 2012

TRUCHOT Claude, 2000, « Politiques linguistiques éducatives en Europe: implications des institutions européennes », dans *Mélanges Crapel*, n°25, 14 pages, pp. 93- 106,
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=50>, consulté le 6 juin 2011

TYKHYI Oleksi, 1999 [1976], *La langue est le peuple [Мова-народ]*, Kyïv
<<http://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=1478>>, consulté le 01/11/2012

V

VAN DER MAREN Jean-Marie, 1996 [1995], *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 502 pages, pp.19-57, 108-109, 239-288

VARENNE Franck, 2011, *Modéliser le social. Méthodes fondatrices et évolutions récentes*, Dunod, Paris, 229 pages

VASILIEVA O.O, GORBAN S.F, TOLOK V.O, 2005, « Les étapes de la réalisation des principes de la déclaration de Bologne » [*Шляхи реалізації основних принципів болонського декларації*], dans MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA SCIENCE EN UKRAINE & LE CENTRE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Le processus...*, pp3-8

VASSEUR, 2007, « Les 'données du terrain' au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et pour l'interaction en didactique des langues », *Les cahiers de l'Acedle*, n°4, pp. 21-35

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, AUGER Nathalie, 2011, « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide...*, pp.307-312

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ETIENNE Richard, 2007, *Les manuels scolaires, miroir de la nation?*, L'Harmattan Paris, 294 pages.

VERDELHAN Michèle, 2007, « Une appropriation paradoxale: nation, langue étrangère, langue seconde: quelques paradoxes dans les manuels », dans VERDELHAN-BOURGADE & al., *Les manuels scolaires...*, pp.123-128

- VERGER Jacques, 2007 [1973], *Les universités au Moyen Age*, PUF, Paris, 226 pages
- VERHUN Jean, 1994, « Les liens historiques et culturels entre l'Ukraine et la France », dans *L'Est européen*, n°233, Paris, pp.39-51
- VERONIQUE Daniel, 2009, « La linguistique appliquée et la didactique des langues et cultures: une polémique française au cœur d'un débat international » dans *FDLM Recherches et Applications* n°46, pp.42-65
- VERONIQUE Daniel, 2007, « L'action en classe de langue et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures" », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, pp. 121-132
- VERONIQUE, 1996, « Langue première, langue seconde, langue étrangère... », dans BENIAMINO Michel & ROBILLARD Didier (de), *Le français dans ...*, tome1, pp. 459-467
- VIAU Rolland, 2006, « La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir », Université de Liège, 9 pages, <http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_etudiants_a_luniversite.pdf>, consulté le 13 février 2012
- VINCK Dominique, 2007, *Sciences et société. Sociologie du travail scientifique*, Armand Colin, Paris, 303 pages
- VINCK Dominique, 2000, *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement*, PUG, Grenoble, 221 pages
- VINOKUR Anne (dir.), 2001, Les transformations du système éducatif de la Fédération de Russie, UNESCO, Paris, 225 pages, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001248/124842f.pdf>>, consulté le 15 janvier 2011
- VINOKUR Anne, 2008, « Vous avez dit autonomie? », dans *Mouvements* n°55-56, vol.3, La Découverte, pp.72-81, <<http://www.cairn.info/revue-mouvements-2008-3-page-72.htm>>, consulté le 18 octobre 2011
- VIOLETTE Isabelle, 2006, « Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone: réflexions sur une réalité construite à travers des contradictions », dans *Francophonies d'Amérique*, n°21, pp. 13-30 <<http://id.erudit.org/iderudit/1005362.ar>>, consulté le 5 février 2013.
- VRANCKEN Didier, 2001, « Conclusions : l'intervention au cœur de la sociologie », dans VRANCKEN Didier, KUTY Olgierd, *La sociologie...*, pp. 311-322
- VRANCKEN Didier, KUTY Olgierd, 2001, *La sociologie et l'intervention. Enjeux et*

W

WATIER Patrick, 1996, *La sociologie et les représentations de l'activité sociale*, Meridiens Klincksieck, Paris, 205 pages

WEBER Corinne, 2006, « De l'idéologie didactique à la pratique de classe. Approches de représentations d'étudiants et d'enseignants étrangers », dans CASTELLOTTI Véronique & CHALABI Hocine , *Le français ...*, pp. 215- 224

WILLEMS Gerard M., 2002, *Politiques de formation de professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 23 pages
<<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>>, consultée le 22 mai 2010

WITT Nicholas, 1961, *Éducation et emploi en URSS [Education and professional employment in USSR]*, National Science Foundation, Washington, 856 pages

WITTE Johanna, HUISSMAN Jeroen, PURSER Lewis, 2011, « Les réformes de l'enseignement supérieur européen dans le contexte du processus de Bologne: passé, présent et avenir », dans OCDE, *L'enseignement supérieur...*, pp.243-269,
<http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-enseignement-superieur-a-l-horizon-2030-volume-2-mondialisation/les-reformes-de-l-enseignement-superieur-europeen-dans-le-contexte-du-processus-de-bologne_9789264075405-9-fr>, consulté le 30 novembre 2012

Y

YAROSHENKO O., 2008, « Assurance de qualité des établissements d'enseignement supérieur » [*Контроль успішності ВНЗ*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp. 418

Z

ZAJDA Joseph, 1980, *Éducation en URSS [Education in USSR]*, Pergamon Press, Oxford, 272 pages

ZARATE Geneviève, 2008 [1993], *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 128 pages.

ZARATE Geneviève, LIDDICOAT Anthony J., 2009, « La didactique des langues et

- des cultures face à la circulation internationale des idées », dans *Français dans le Monde Recherche et application*, n°46, 192 pages, pp9-15
- ZARATE Geneviève, LEVY Danièle, KRAMSCH Claire, 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Edition des Archives Contemporaines, Paris, 440 pages
- ZINKOVSKYI I., 2008, « Plan d'étude » [*Навчальний план*], dans KREMEN Vasyl, *Encyclopédie...*, pp. 537
- ZINOVIEV Alexandre, 1983, *Homo sovieticus*, Julliard, 282 pages
- ZUMTHOR, non daté, « Philologie », dans *Encyclopædia Universalis*. En ligne.

Allocutions, rapports et textes juridiques

A

ALLÈGRE Claude, BERLINGUER Luigi, BLACKSTONE Tessa, RUTTIGERS Jürgen, 1998, *Déclaration de Sorbonne*, Paris.

<http://www.paris-lavillette.archi.fr/limado/Declaration_de_la_Sorbonne.htm>, consulté le 1er avril 2010

AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE, 2011, *Fiche Ukraine*, Kyïv, 14 pages

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/UKRAINE_8-11-11.pdf>, consulté le 7 août 2012

AMBASSADE D'UKRAINE EN FRANCE, n.d, *La Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*,

<<http://france.mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/international-organizations/unesco>>, consulté le 1^{er} décembre 2012.

ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Rapport (Doc. 10676)*

- **Nota** : Bilan de l'évolution des réformes de l'Ukraine et évalue la conformité entre les engagements pris et les principes européens depuis l'adhésion de l'Ukraine en 1995 jusqu'en 2005, après la Révolution Orange.

<<http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11019&Language=FR>>, consulté le 1^{er} décembre 2012

B

BERTHOUD Anne-Claude, MACKIEWICZ Wolfgang, VAN DE CRAEN Piet, LAURIDSEN Karen, 2002, *Rapport : Le processus de Bologne et la question des langues. Une note du Conseil Européen pour les Langues à l'attention des autorités et des organisations suivant le processus de Bologne [The Bologna Process and the Issue of Languages » A note from the Conseil Européen pour les Langues for the attention of the authorities and organisations carrying forward the Bologna Process]*, 1 page

C

CAMPUS France, 2011, « La mobilité des étudiants de la zone géographique Russie - Caucase - Europe orientale », dans *Les Notes de Campus France*, n°1 Hors Série, 8 pages,

<http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/mobilite_continent/fr/note_01_hs_fr.pdf>, consulté le 2 mars 2012

CAMPUS France, 2010, « La mobilité des étudiants d'Europe », dans *Les notes de Campus France*, n°27, 18 pages

<http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/mobilite_continent/fr/note_27_fr.pdf>, consulté le 2 mars 2012

CERQUIGLINI Bernard, 2009, « L'AUF : carrefour international au service du savoir », discours prononcé le 21/10/2009 au Conseil des relations internationales de Montréal, AUF, 9 pages

<http://www.auf.org/media/uploads/corim_intervention_corim_21.10.09-dernier-1-1.pdf>, consulté le 2 avril 2012

COMMUNIQUÉ DE BERGEN, 2005, *L'espace européen de l'enseignement supérieur : réaliser les objectifs*, 5 pages

<www.ond.vlaanderen.be/.../2005_Bergen_Communique_French.pdf>, consulté le 8 décembre 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2011, « Descriptif de la politique linguistique éducative. Le rapport des experts : l'Ukraine » [« *Language education policy profile. Expert's report : Ukraine* »], dans *Inozemni Movy*, vol. 2, Pedahytchna presa, Kyïv, 112 pages, pp.18-55

CONSEIL DE L'EUROPE, 2007, *Premier rapport périodique de l'Ukraine sur la mise en œuvre de la charte européenne des langues régionales et minoritaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 95 pages

<www.coe.int/t/dg4/education/minlang/report/PeriodicalReports/UkrainePR1_fr.pdf>, consulté le 28 septembre 2012

CONSEIL DE L'EUROPE, 1997, *Convention de Lisbonne*,

<<http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/165.htm>>

Liste des pays signataires de la Convention,

<<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=&DF=&CL=FRE>>, consultés le 26 avril 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, *La Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, non paginé,
<<http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>>, consulté le 10 novembre 2011.

CONSTANTINESCU Emil, 2008, *Allocution à la Réunion des représentants des réseaux institutionnels de la Francophonie*, Bucarest 19-21 juin 2008, pp.14-17
<http://democratie.francophonie.org/IMG/pdf/_Actes_reunion_reseaux_Bucarest_VCF.pdf>, consulté le 28 décembre 2012

D

DÉLÉGATION DE L'UNION EUROPÉENNE EN UKRAINE, 2010, *L'Union européenne-Ukraine: la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur [Європейський союз-Україна: співробітництво у сфері вищої освіти]*, FGL Energy, Kyïv, 24 pages,
<http://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/documents/virtual_library/eu_educational_brochurea5_uk.pdf>, consulté le 27 mars 2012

DIOUF Abdou, 2008, « Discours à l'occasion de la 13e conférence stratégique annuelle Les défis de la Francophonie », 4 pages,
<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Discours_SG_2008_05_06.pdf>, consulté le 24 juin 2011

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Hatier & Conseil de L'Europe, Paris, 191pages

DUHAIME Clément, 2006, « Intervention de l'Administrateur de l'Organisation internationale de la Francophonie, Monsieur Clément Duhaime dans le cadre du déjeuner-débat organisé par le Conseil des relations internationales de Montréal (CORIM) », Hôtel Ritz Carlton, 11octobre 2006, 9 pages
<www.corim.qc.ca/home/PDF/Discours/Duhaime.pdf>, consulté 2 novembre 2012

DUVERNOIS Louis, 2012, *Action extérieure de l'État* (Projet de loi de finances pour 2013, Avis n°152), 51 pages, <<http://www.senat.fr/rap/a12-152-1/a12-152-11.pdf>>, consulté le 5 juin 2013

DUVERNOIS Louis, 2004, *Pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure de la France : de l'exception à l'influence* (Rapport d'information n°91 (2004-2005)), 132 pages, <<http://www.senat.fr/rap/r04-091/r04>>

E

EURIDYCE, 2010, *Focus sur le Processus de Bologne en Europe*, Commission européenne, Bruxelles, 160 pages

F

FRIED Jochen, GLASS Anna, BAUMAGARTL Bernd, 2006, « Compte-rendu d'une analyse comparative approfondie sur l'enseignement supérieur européen privé », dans *L'enseignement supérieur en Europe*, vol 21, n°1, UNESCO-CEPES, Paris , 196 pages

G

GOULLIER Francis, 2007, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », dans *Rapport du forum 6-8/02/2007*, Strasbourg <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb07_%20Report_0807_FR.doc>, consultée le 8 décembre 2011

H

HIVERT Franck, 2011, « L'organisation internationale de la Francophonie », Note de synthèse, Service de Coopération pour le Français, Kyïv, 7 pages, <<http://espace-bilingue-franco-ukrainien.hautetfort.com/media/02/01/1922012562.pdf>>, consulté le 26 avril 2012

K

KOURKOV Andreï, 2011, « Histoires ukrainiennes », dans *le Monde Diplomatique*, n°687, Paris 32 pages, pp.26

KRISTEVA-JOYAUX Julia, 2009, *Le message culturel de la France et la vocation interculturelle de la Francophonie* (Rapport du Conseil économique, social et environnemental), La Documentation Française, Paris, 128 pages

KYÏV INTERNATIONAL INSTITUTE OF SOCIOLOGY, 2012, « Aperçu de la population de l'Ukraine sur le statut de la langue russe et sur sa place dans l'éducation » [*Думки населення України щодо статусу російської мови та місці російської мови в освіті*], <<http://old.kiis.com.ua/ua/news/view-179.html>>, consulté le 9 octobre 2012.

M

- MAE, 2012, La coopération français dans l'enseignement supérieur, 11 pages
<www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/la_cooperation_francaise_ds_l_enseignement_superieur_cle0d1893.pdf>, consulté le 17 janvier 2013
- MESJS, 2011, *Enseignement supérieur et recherche*, [Вища освіта і наукова робота], IIIe Congrès national des formateurs, Kyïv, non paginé
<<http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/6327-u-peredden-iii-vseukrajinskogo-zjizdu-pratsivnikiv-osviti-vidbulos-zasidannya-sektsiji-vishcha-osvita-i-naukova-robota>>, consulté le 6 mars 2012
- MESJS, 2002, *Loi sur l'enseignement supérieur*, [Про вищу освіту],
<<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>>
- MESJS, 1993, *Éducation – L'Ukraine du XXIème siècle* [Освіта – Україна XXI століття], <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>>,
consulté le 12 septembre 2011.

P

- POLICHTCHOUK E. 1990, *Rapport sur les relations internationales du Ministère de l'Éducation populaire de l'URSR en 1990. Document sur la coopération scientifique, éducative et culturelle entre l'Ukraine et les pays étrangers (accords, rapports, courriers, etc.)*, [Міністерство народної освіти укр-ої РСР для міжнародних зв'язків. Документи про організацію співробітництва в галузях науки, освіти, культури між Україною та зарубіжними країнами (угоди, звіти, плани, листування та інш.)], 1991, 212 pages, pp.18- 29
(document consulté aux Archives du MESJS, à Kyïv)

O

- OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE DE L'OIF, 2010, *Le dénombrement des francophones*, Organisation internationale de la Francophonie, Paris, 94 pages <<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/1e.pdf>>, consulté le 18 juin 2012
- OBSERVATOIRE DU PLURILINGUISME, 2005, *La charte sur le plurilinguisme*, Paris, 8 pages,
<<http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf>>, consulté le 10 novembre 2010
- OCDE, 2011-b, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* (Volume 2:

- Mondialisation), OCDE Éditions, Paris, 418 pages, pp.243-271
 <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264075405-fr>>, consulté le 18 juin 2011
- OCDE, 2011-a, *Regard sur l'éducation: Panorama*, OCDE Éditions, Paris, 100 pages, <[10.1787/eag_highlights-2011-fr](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-fr)>, consulté le 30 septembre 2011
- OIF, 2006-b, Statuts et modalités d'adhésion à la conférence des chefs d'États et de gouvernement des pays ayant le français en partage, 7 pages
 <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/adhesion_bucarest_2006.pdf>, consulté le 2 mai 2012
- OIF, 2006-a, *L'Europe, nouvelle frontières pour la Francophonie*, Xle Conférence des chefs d'Etat et de gouvernement ayant le français en partage (dossier réalisé par Média France International), 48 pages
 <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/MFI_Europe_nelle_frontiere_Fnie.pdf> consulté le 10 juin 2011
- OIF, 2005, *Charte de la Francophonie*, 20 pages
 <<http://www.francophonie.org/La-Charte-de-la-Francophonie.html>>, consulté le 7 août 2012
- OIF, 2004, *Cadre stratégique de l'OIF*, 13 pages,
 <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Cadre_strategique.pdf>, consulté le 12 juillet 2012

S

- SUTOUR Simon, CESAR Gérard, 2010, *Sur les relations entre l'Union européenne et l'Ukraine* (Rapport d'information), 48 pages, <<http://www.senat.fr/rap/r09-448/r09-4481.pdf>>, consulté le 17 mai 2011

T

- TEMPUS, 2009, *La revue de l'enseignement supérieur en Ukraine [Review of higher education in Ukraine]*, 5 pages
 <www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikaciji/56-review-of-higher-meducation-in-ukraine/download.html>, consulté le 27 octobre 2011
- TIRERA Lamine, 2008, *Abdou Diouf et l'Organisation internationale de la Francophonie. Discours, allocutions, conférences*, L'Harmattan, Paris, 404 pages

U

- UBIFRANCE, 2012, *Fiche pays: Ukraine*, Ambassade de France en Ukraine, 13

pages <<http://www.ubifrance.fr/protection-et-securite-civile/001B1303441A+fiche-pays-ukraine.html?SourceSiteMap=1054>>, consulté le 23 mars 2012

UNESCO, 2012, *Flux mondiaux des étudiants de l'enseignement tertiaire [Global flow of tertiary level students]*, non paginé

<<http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx?SPSLanguage=FR>>, consulté le 10 décembre 2012

UNESCO, 2000, *Ukraine : Report, Part I, Description*, The EFA 2000 Assessments : country reports, non paginé

<http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/ukraine/rapport_1.html>

UNESCO, 1998, *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIème siècle: vision et actions*, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, non paginé

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm>, consulté le 17 octobre 2011

Manuels de français

▪ Éditions russes et ukrainiennes

IOGANSON S., 1965, Devoirs de français pour étudiants – assidus des instituts pédagogiques [Контрольные работы по фр-ому языку для студентов – заочников педагогических институтов], Prosvetchtchenié, Moscou, 55 pages

KRIOUTCHKOV G., MAMOTCHENKO M., KHLOPOUK V., VOIEVODSKA V., 1994, *Français accéléré*, Vychtcha Chkola, Kyïv, 318 pages

OPATSKYI Serhyï, 2005, *Français. Niveau débutant*, Kyïv, Peroun, 312 pages

POPOVA I.N, KAZAKOVA J.A, KOVALTCHOUK G.M, 2008, *La langue française* [Французский язык]. *Manuel de français*, Nestor Academic Publishers, Kharkiv, 575 pages

SAMAÏLOVA O.P, KOMIRNA E.V, 2007, *Le français (débutant)*, Peroun, Kyïv, 488 pages

TIKHOMIROVA N., 1962, *Manuel de français. À l'usage des instituts pédagogiques des langues étrangères des langues étrangères*, Vychajia Chkola, Moscou, 191 pages

▪ Éditions françaises

BAYLON Christian, CAMPA Angels, MESTREIT Claude, MURILLO Julio, TOST Manuel, 2000, *Forum 1. Livre de l'élève*, Hachette, Paris, 210 pages

GIRARDET Jacky, PECHEUR Jacques, 2002, *Campus 1. Méthode de français*, Clé international, 205 pages

LOISEAU Régine, MERIEUX Yves, 2004, *Connexions. Niveau 1. Méthode de français*, Didier, Paris, 191 pages

MABILAT Jean-Jacques, HEU Elodie, 2006, *Édito niveau B2*, Didier, Paris, 224 pages

Sitographie

▪ Institutions

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ÉTRANGER

< <http://www.aefe.fr/>>

AMBASSADE D'UKRAINE EN FRANCE

<<http://france.mfa.gov.ua/fr/>>

AMBASSADE DE FRANCE EN UKRAINE

<<http://www.ambafrance-ua.org/>>

BANQUE MONDIALE

< <http://www.banquemondiale.org/>>

CAMPUS FRANCE

<<http://www.campusfrance.org/fr/>>

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY

<<https://www.cia.gov/fr/>>

COMITÉ NATIONAL DE STATISTIQUES D'UKRAINE

<<http://www.ukrstat.gov.ua/>>

CONSEIL DE L'EUROPE

< <http://hub.coe.int/fr/>>

DÉLÉGATION UKRAINIENNE DE L'UNION EUROPÉENNE

<http://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/index_ua.htm>

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS :

< <http://fipf.org/>>

FONDATION DE L'ALLIANCE FRANCAISE

<<http://www.fondation-alliancefr.org/>>

INSTITUT INTERNATIONAL DE SOCIOLOGIE À KYÏV :

<<http://www.kiis.com.ua/>>

LE SÉNAT

<<http://www.senat.fr/>>

MAGNA CHARTA

<<http://www.magna-charta.org/>>

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

<<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>>
OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME
< <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>>
ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
< <http://www.francophonie.org/>>
OSVITA.UA
< <http://osvita.ua/>>
PORTAIL DU GOUVERNEMENT UKRAINIEN
< <http://www.kmu.gov.ua/control/>>
PORTAIL DU PRÉSIDENT D'UKRAINE
< <http://www.president.gov.ua/>>
PORTAIL DU PARLEMENT UKRAINIEN
< <http://rada.gov.ua/>>
RECENSEMENT DE LA POPULATION UKRAINIENNE DE 2001
< <http://2001.ukrcensus.gov.ua/>>
FOND INTERNATIONAL « RENAISSANCE »
< <http://www.irf.ua/>>
TEMPUS EN UKRAINE
<<http://www.tempus.org.ua/uk/tempus.html>>
UBIFRANCE
< <http://www.ubifrance.fr/>>
UNESCO
<<http://www.unesco.org/new/fr/>>

▪ **Presse**

DEN : < <http://www.day.kiev.ua/uk>>
KORRESPONDENT : < <http://korrespondent.net/>>
LE MONDE : < <http://www.lemonde.fr>>
LE MONDE DIPLOMATIQUE : < <http://www.monde-diplomatique.fr/>>
LE NOUVEL OBSERVATEUR : < <http://tempsreel.nouvelobs.com/>>
LIBERATION : < <http://www.liberation.fr/>>
RIA NOVOSTI : < <http://fr.ria.ru/>>
TYZH DEN : < <http://tyzhden.ua/>>
DZERKALO TYZH NIA : < <http://dt.ua/>>

▪ **Encyclopédies et dictionnaires généralistes**

BOUSSEL Viatcheslav, 2010, *Dictionnaire français-ukrainien / ukrainien-français*, Peroun, 1072 pages

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES
<<http://www.cnrtl.fr/>>

DAL Vladimir, 1880, *La Grande Encyclopédie Russe [Толковой словарь живой великорусский язык Владимира Даля]*
<[http:// slovari.yandex.ru/~книги/Толковый словарь Даля/](http://slovari.yandex.ru/~книги/Толковый_словарь_Даля/)>, consulté le 09 janvier 2013

KOUZNETSOV A., 1998, *La Grande Encyclopédie du russe [Толковый словарь русского языка Кузнецова]*
<http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/18035/>, consulté le 12 janvier 2012

LE PETIT ROBERT, 2011, *Dictionnaire de la langue française*, SEJER, Paris, 2098 pages

TRÉSOR DE LA LANGUE FRANCAISE, < <http://atilf.atilf.fr/>>

UNIVERSALIS ENCYCLOPAEDIA (accès abonné), < <http://www.universalis.fr/>>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
NOTES LIMINAIRES	5
SOMMAIRE.....	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
1. Itinéraire(s) de recherche	11
1.1. De l'Ouest à l'Est	11
1.1.1. À la découverte d'un autre système universitaire	12
1.1.2. Ma première expérience dans l'enseignement du français à l'étranger et mon rapport aux langues.....	14
1.2. Le choix du sujet	15
2. L'objet d'étude.....	16
2.1. Axes d'étude et problématique générale	16
2.2. Questionnements et champs d'étude	18
2.3. Présentation de la thèse	19
PARTIE I	22
CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	22
Introduction I : Pour une « trans-lucidité » de la recherche	22
Chapitre 1. Conception de la recherche.....	27
1.1. Les langues	28
1.1.1. Langues et sociétés.....	29
1.1.2. Langues et usagers	30
1.1.3. Langues « maternelle(s) » et « étrangère(s) »	31
1.2. L'enseignement supérieur.....	36
1.2.1. L'Université comme pilier de la société.....	36
1.2.2. L'Université comme garde-fou du (contre-)pouvoir	38
1.2.3. L'Université comme acteur de la mondialisation.....	40
1.3. Réformer l'Université	43
1.3.1. Réforme et rénovation	44
1.3.2. La formation initiale	48
1.3.3. Les politiques linguistiques éducatives.....	52
1.4. La « diffusion » du français à l'étranger : enjeux et tensions idéologiques	58
1.4.1. La formation d'un français normé et nationalisé	58
1.4.2. Diversité des français et francophonie polycentrique	61
2.1. Contextualiser	63
2.1.1. Du contexte à la contextualisation.....	64

2.1.2. Vers une prise en compte active du contexte	65
2.1.3. L'élargissement du contexte aux contextes	67
2.2. Humaniser	70
2.2.1. Subjectivités	71
2.2.2. Historicisations	76
2.2.3. Représentations et pratiques	79
2.3. Intervenir	83
2.3.1. Recherche et intervention	83
2.3.2. Didactique et intervention	85
3. Postures et positionnements	88
3.1. Positionnement(s) disciplinaire(s)	88
3.1.1. Didactiques	88
3.1.2. L'interdisciplinarité au cœur du projet de recherche	94
3.1.3. L'importance de l'Histoire	99
3.2. Posture altéritaire	101
3.2.1. Réflexivité	101
3.2.2. Compréhensivité	104
3.2.3. Interprétativité	108
3.2.4. « Adaptativité »	110
3.2.5. Une autre conception de la recherche qualitative ?	112
4. Implications et limites	114
4.1. « Implexité » et éthique	114
4.2. Incertitudes et prises de risque	118
4.2.1. Instabilité des phénomènes observés	118
4.2.2. « Le paradigme de l'imparfait »	120
Transition	121
Chapitre 2. Élaboration de la recherche	122
1. Le terrain	122
1.1. Approche terminologique et notionnelle	122
1.2. Préalables à l'investigation du terrain	125
1.2.1. Un terrain choisi, circonscrit et construit	125
1.2.2. Le protocole d'enquête	126
2. L'enquête	129
2.1. Méthodologie d'enquête	129
2.1.1. Entretiens	130
2.1.2. Questionnaires	136
2.1.3. Phase observatoire	139
2.2. Éléments contextuels	141
2.2.1. Outils mobilisés	141
2.2.2. Paramètres spatio-temporels	142

2.3. Bilan de l'expérience d'enquête : limites et savoir-faire acquis.....	145
3. Les informateurs	147
3.1. Qui sont-ils ?	147
3.2. Entrée en relation.....	148
3.2.1. Interaction, interactivité	148
3.2.2. Mise en confiance	152
4. L'écriture	155
4.1. Intentions	156
4.1.1. Écrire pour décrire	156
4.1.2. Écrire pour construire et produire.....	158
4.1.3. Écrire pour (re)lier	158
4.2. Transcription	160
4.2.1. Qu'est-ce que transcrire ?	160
4.2.2. Le corpus.....	160
4.2.3. Traduction.....	164
Conclusion I : De la contextualisation de la recherche à la contextualisation de l'objet.....	166
PARTIE II	168
ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION : LANGUES, SOCIÉTÉ ET UNIVERSITÉ..	168
EN UKRAINE	168
Introduction II : Dynamiques sociolinguistiques et éducatives	168
Chapitre 3. Les langues en Ukraine.....	169
1. Diversité des langues-cultures en Ukraine.....	169
1.1. Mise au point terminologique	169
1.2. Groupes ethnosociolinguistiques et rapports aux langues	171
1.2.1. Cohabitation des ethnicités	172
1.2.2. Mono-/bi-/pluri-linguisme effectif.....	173
1.2.3. Qui parle quoi et comment ?.....	174
1.2.4. Attitudes (in)séculaires des locuteurs	180
1.2.5. Les représentations sociolinguistiques	183
1.2.6. Rapports de forces.....	184
2. Historique des politiques linguistiques	185
2.1. Les débuts de la formation de l'Ukraine et de la langue ukrainienne	186
2.2. De l'Empire russe à l'URSS : la russification intensive	189
2.2.1. L'expansion de la russification	189
2.2.2. Prémisses de l'ukrainisation	192
2.2.3. Centralisme linguistique : le retour forcé du russe	194
2.2.4. Vers un renouveau du statut de la langue ukrainienne.....	201
3. Regards sur la situation sociolinguistique actuelle en Ukraine	203

3.1. Un État, une nation, une langue ?	203
3.1.1. Comment l'ukrainien est-il devenue la seule langue officielle et d'État ?.....	204
3.1.2. Idéologie de l'unilinguisme et purisme linguistique.....	208
3.1.4. Comment considérer le « surzhyk » ?	211
3.1.5. La charte, une nouvelle donne.....	218
3.2. Langues, identités et politiques en rivalité	220
3.2.1. Après 1991, un consensus plurilingue ?.....	220
3.2.2. Crise (bi)identitaire.....	223
3.2.3. Statut controversé pour la langue russe	229
3.2.4. Quel dénouement ?	233
3.3. De la société à la classe : quelles langues ?	236
3.3.1. Langues, enseignement et pouvoir.....	237
3.3.2. Offre linguistique dans le système éducatif ukrainien.....	238
Transition	247
Chapitre 4. Évolutions de l'enseignement supérieur ukrainien	249
1. L'édification de l'Université.....	249
1.1. Les fondements européens : précisions	249
1.1.1. L'Université n'est pas née en Europe	250
1.1.2. L'essor de l'Université au Moyen-Âge	250
1.1.3. La révolution humboldtienne	252
1.2. La genèse de l'enseignement supérieur en Ukraine.....	253
1.3. Les premières universités ukrainiennes.....	255
1.4. Dualisme des politiques éducatives : Ouest <i>versus</i> Est	256
1.4.1. L'ouest, le bastion de la lutte ukrainienne.....	257
1.4.2. L'est : la « Petite Russie » des Tsars	259
1.4.3. La réunification des deux Ukraine(s)	262
2. Les effets de la soviétisation	263
2.1. Passage d'une éducation tsariste à une éducation soviétique	263
2.1.1. Changement de régime, changement de politique éducative	263
2.1.2. Quelques fondements de l'éducation marxiste	263
2.1.3. L'encadrement de la jeunesse communiste.....	265
2.2. L'émergence d'un modèle soviétique	267
2.2.1. L'éducation comme moteur de l'essor économique	267
2.2.2. L'élaboration d'un système éducatif unique	268
2.2.3. La lutte contre l'illettrisme.....	269
2.2.4. La prolétarianisation et la politisation de l'éducation.....	270
2.2.5. La planification de l'éducation	273
2.2.6. Le rôle du Ministère de l'éducation populaire.....	275
2.2.7. La massification de l'enseignement supérieur	277
2.3. La formation universitaire en langues étrangères aux temps de l'URSS.....	279

2.3.1. Qui étaient les enseignants de langues ?	280
2.3.2. Établissements et formations	281
2.3.3. Contenus et pratiques d'enseignement du français	284
2.4. L'enseignement supérieur sous l'URSS : entre rupture et continuité	290
3. La période post-communiste : vers une « <i>westernization</i> » de l'enseignement supérieur	292
3.1. L'Université en transition.....	292
3.1.1. Vers la fin de l'URSS	292
3.1.2. L'enseignement supérieur en Ukraine avant et après l'Indépendance	294
3.2. L'Université en (r)évolutions	296
3.2.1. De 1991 à 1998 : refondation des principes éducatifs	297
3.2.2. De 1998 à 2005 : standardisation du système universitaire	299
3.2.3. De 2005 à 2010 : européanisation de l'enseignement supérieur	301
3.2.4. De 2010 à 2012 : réformer ou ne pas réformer l'Université ?	304
3.3. L'Université des années 2000.....	307
3.3.1. Des effectifs élevés.....	307
3.3.2. Diversité des établissements.....	310
3.3.3. Déséquilibre et verticalité du pouvoir des acteurs de l'enseignement supérieur	313
3.3.4. Formation et recherche	319
3.4. L'Université en reconstruction.....	328
3.4.1. Un modèle soviético-européen ?	328
3.4.2. Les faiblesses.....	330
3.4.3. Les potentialités.....	332
4. Le tournant du processus de Bologne	333
4.1. Rappel des faits et de son origine européenne	334
4.1.1. La déclaration de Sorbonne.....	334
4.1.2. Le processus de (Sorbonne-) Bologne	335
4.1.3. L'exportation du processus de Bologne	337
4.1.4. L'heure du bilan	339
4.2. L'Ukraine et le processus de Bologne	349
4.2.1. La mise en route institutionnelle	349
4.2.2. La portée des principes et effets de la bolonisation.....	351
4.2.3. Le processus de Bologne et la formation en langues étrangères	361
Conclusion II : Une politique linguistique éducative en transition	367
PARTIE III	369
CO-CONSTRUIRE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ EN UKRAINE	369
Introduction III : L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, un espace complexe	369
Chapitre 5. Francophonie(s)	373

1. La F/francophonie : quelle définition ?	376
1.1. La francophonie en termes d'espace(s).....	377
1.2. La francophonie en termes d'individus	379
1.3. La francophonie en termes d'institutions	384
1.3.1. La conception senhorienne	384
1.3.2. La francophonie institutionnelle	385
1.4. La francophonie en termes de langues.....	391
1.5. La francophonie en termes de politiques	395
1.5.1. La Francophonie, une construction discursive ?	396
1.5.2. Un <i>Soft Power</i> (contre)productif ?	398
2. La F/francophonie en Europe centrale et Orientale	401
2.2.1. Une francophonie dédoublée.....	401
2.2.2. État des lieux de la francophonie en Europe centrale et orientale.....	405
2.2.3. Institutions de la Francophonie dans les pays d'Europe centrale et orientale	410
3. L'Ukraine et la Francophonie	413
3.1. L'adhésion de l'Ukraine à l'OIF	413
3.2. Facteurs de diffusion/promotion du français langue étrangère en Ukraine	414
3.2.1. Facteurs historiques et culturels.....	414
3.2.2. Facteurs politico-économiques.....	417
3.2.3. Facteurs linguistiques et éducatifs.....	420
4. La politique d'action extérieure de la France dans l'offre de l'enseignement du français en Ukraine	423
4.1. Des ressources humaines et des moyens mobilisés	424
4.1.1. Le dispositif institutionnel français.....	424
4.1.2. Le tissu associatif	426
4.1.3. Ressources matérielles	431
4.2. La coopération : clé au maintien de la francophonie dans les universités en Ukraine ?	433
4.2.1. La coopération universitaire et scientifique	436
4.2.2. La coopération linguistique et éducative.....	438
Transition	442
Chapitre 6. La « rénovation des cursus de français ». Pour un enseignement-apprentissage <i>adapté</i> du français à l'Université ?	445
1. L'offre en langues dans la formation initiale.....	446
1.1. Esquisse de définition de la formation initiale en langues	447
1.1.1. Éclairage terminologique.....	448
1.1.2. Les objectifs généraux de la formation initiale en Ukraine.....	449
1.2. Les universités où le français est enseigné	451
1.2.1. Précisions quantitatives	451
1.2.2. La place du français dans le curriculum	454

1.2.3. Le français comme deuxième choix	462
2. La rénovation des programmes et des pratiques d'enseignement : un nouveau défi pour les départements et filières de français.....	464
2.1. Le phénomène de rénovation dans l'enseignement- apprentissage du français.....	465
2.1.1. Rénover l'enseignement-apprentissage du français à l'Université: une nouvelle tendance ?.....	465
2.1.2. Enjeux et implications de la rénovation	466
2.2. Descriptif du projet de rénovation des départements et filières de français en Ukraine	467
2.2.1. Première étape : la création d'une filière-pilote.....	468
2.2.2. Deuxième étape : la mise en réseau des départements et filières de français	473
2.2.3. Troisième étape : la rénovation les pratiques d'enseignement	474
2.2.4. Quatrième étape : la coopération Ministère-Ambassade-Universités	477
3. Un enseignement-apprentissage du français entre tradition et modernisation.....	479
3.1. Les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français	480
3.1.1. Effectifs et profils	480
3.1.2. Répertoires plurilingues	482
3.1.3. Facteurs motivationnels.....	486
3.1.4. Formations universitaires et parcours professionnels	498
3.2. Aspects représentationnels de l'enseignement-apprentissage du français	509
3.2.1. L'obéissance au français standard et normé.....	510
3.2.2. La suprématie du locuteur « natif » idéal	515
3.2.3. Le complexe linguistique des « non natifs »	520
3.3. Les approches méthodologiques à l'épreuve du changement.....	528
3.3.1. Méthodes, méthodologies, manuels.....	529
3.3.2. Qu'entend-on par « éclectisme » ?	531
3.3.3. Ruptures et continuums dans l'enseignement du français.....	536
3.3.4. Les apprenants face à la rénovation	544
3.3.5. Identification des besoins.....	552
4. Bilan et perspectives	558
4.1. De la rénovation à la contextualisation	560
4.1.1. Rénover les programmes et l'enseignement du français : appropriation ou imposition ?.....	560
4.1.2. Un enseignement-apprentissage contextualisé du français : caractéristiques et risques	567
4.2. Quelques pistes sociodidactiques.....	572
4.2.1. Créer des manuels contextualisés.....	574
4.2.2. Expérimenter le Français sur Objectifs Universitaires.....	577
4.2.3. Favoriser la compétence communicative et (inter)culturelle par le théâtre.....	584

4.2.4. Intégrer la variabilité.....	588
4.2.5. Aménager le curriculum pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures autres.....	593
4.3. Vers une co-action en faveur de la rénovation?	596
4.3.1. Entre enseignants et étudiants.....	596
4.3.2. Entre les enseignants des filières/départements de français.....	597
4.3.3. Entre les filières/départements de français et les Alliances Françaises.....	599
4.3.4. Entre les filières/départements de français et l'Ambassade	601
Conclusion III : Repenser la coopération linguistique et éducative ?.....	605
CONCLUSION GÉNÉRALE	608
1. Enjeux et limites de l'approche contextualisée	608
2. Langues, éducation et politiques.....	609
2.1. La dimension politico-linguistique	610
2.2. La dimension politico-éducative.....	612
2.3. La dimension sociodidactique	614
3. Ouvertures	615
3.1. Le processus de rénovation.....	615
3.2. La coopération Ouest-Est	616
3.3. Les fondements épistémologiques de la didactique contextualisée	617
BIBLIOGRAPHIE	618
Notes sur la bibliographie	618
Monographies, articles et dictionnaires spécialisés	620
Allocutions, rapports et textes juridiques.....	679
Manuels de français	686
Sitographie	687
TABLE DES MATIÈRES	690
TABLES DES ILLUSTRATIONS.....	698

TABLES DES ILLUSTRATIONS

■ Tables des figures

Figure 1 « La relation langue/société : l'interaction de quatre dynamismes » (LOUBIER, 2008 : 72)	30
Figure 2 « Types de changement dans les politiques d'enseignement supérieur » (Saarinen & Valimaa citées dans SAARINEN, 2009 : 82).....	45
Figure 3 Réformes de l'enseignement supérieur en Ukraine.....	47
Figure 4 « Axes de développement et champs curriculaires dans l'enseignement supérieur » (BOURDONCLE & LESSARD, 2002 :174).....	49
Figure 5 Politique linguistique (CALVET, 1999 [1987] :157).....	53
Figure 6 Aménagement linguistique (ROBILLARD, 1997-a : 39).....	54
Figure 7 Représentations schématiques de la francophonie (TETU, 1997 :20-21).....	61
Figure 8 Les variétés de français de l'espace francophone	62
Figure 9 Élaboration d'une recherche en didactique des langues-cultures.....	86
Figure 10 Anneau de Möbius (HUMEAU, 2004 :4).....	115
Figure 11 Temporalités de l'entretien.....	144
Figure 12 Rôle et nombre d'informateurs.....	147
Figure 13 Répartition de la population russe (LECLERC, 2011-b : n.p)	173
Figure 14 Cartographie des principales langues d'Ukraine (LECLERC, 2011-b : n.p).....	173
Figure 15 Carte des langues slaves (LECLERC, 2012 : n.p)	186
Figure 16 Carte des langues slaves orientales et découpage territorial (LECLERC, 2010-b :n.p).	187
Figure 17 Carte des frontières historiques de l'Ukraine (LECLERC, 2011-c : n.p).....	188
Figure 18 Émergence de la question linguistique (CALVET, 1999 [1987] : 182)	206
Figure 19 La formation du surzhyk. Exemples de surzhykismes.	213
Figure 20 Règles linguistiques placardées dans les transports en commun de l'ouest de l'Ukraine, publiées par le parti pro-ukrainien Svoboda.	214
Figure 21 Carte de la répartition du surzhyk (d'après les données du Comité national de statistiques, 2003)	215
Figure 22 Panneau directionnel dans une ville du sud ouest de l'Ukraine (SERIOT, 2005 : 44).....	221
Figure 23 Panneau directionnel dans une ville de l'ouest de l'Ukraine (photo C.Vilpoux prise en 2010).....	221
Figure 24 Panneau directionnel du métro de Kyïv : directions (Photo I. Jhuk prise en 2012).....	222
Figure 25 Panneau signalétique du métro de Kyïv : les lignes (Photo I. Jhuk prise en 2012)	223
Figure 26 « Bats le Katsap-Moskal', chasse-le d'ici ! ». Traduction littérale de l'ukrainien (Photo C.Vilpoux prise en 2006).....	226
Figure 27 « Organisation régionale de Louhansk » (en blanc). « L'héritage russe » (en rouge), « A la langue maternelle, le statut d'Etat ! » (en bleu). Traduction littérale du russe. (Photo prise par C. Vilpoux en 2007 à Louhansk, ville frontalière avec la Russie)	231
Figure 28 La Rous kiévienne (JABRUN, 2010 :2)	254

Figure 29 Etat de l'Ukraine au début du XXe siècle (JABRUN, 2010 : 4)	258
Figure 30 Exemple du parcours de formation en sciences pédagogiques (à partir du schéma de SIROPOLKO, 2001 [1936] :654).....	269
Figure 31 Organisation administrative de l'éducation en URSS (ZAJDA, 1980 : 51)	276
Figure 32 Disciplines proposées par les Instituts pédagogiques de langues étrangères en 1945-46.....	282
Figure 33 Table des matières du Manuel de Français à l'usage des instituts pédagogiques des langues étrangères des langues étrangères (TIKHOMIROVA, 1962 : 191).....	285
Figure 34 Extrait de la première séance du manuel Devoirs de français pour étudiants assidus des instituts pédagogiques (IOGANSON, 1965 : 6-7).....	287
Figure 35 Comparaison des systèmes universitaires en Ukraine.....	295
Figure 36 Effectif des étudiants (en milliers) dans l'enseignement supérieur de 1990 à 2012. En gris foncé : établissements d'accréditation III-IV ; en gris clair : établissements d'accréditation I-II.	309
Figure 37 Pyramide de la hiérarchie universitaire.....	314
Figure 38 Organisation et gestion de l'enseignement supérieur ukrainien. (KREMEN, alii, 2005 : 131. Traduction de l'ukrainien)	315
Figure 39 Organigramme du MESJS pour la partie de l'enseignement supérieur (KREMEN, alii, 2005 : 259. Traduction de l'ukrainien)	316
Figure 40 Organigramme des universités ukrainiennes	318
Figure 41 Schéma du système universitaire ukrainien (KREMEN, NIKOLAYENKO & STEPKO, 2005 : 82. Traduction de l'ukrainien)	321
Figure 42 Le troisième cycle d'études.....	323
Figure 43 « La constellation didactique » (DABENE, 2008 [1995] :34)	370
Figure 44 L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'Université	371
Figure 45 Aperçu des États et pays membres de la Francophonie dans le monde (http://www.francophonie.org/)	377
Figure 46 Enseignement du français dans le monde (BLANCHET dans BLANCHET & BULOT, 2011)	381
Figure 47 « Le statut de la langue française dans le monde » (BLANCHET dans BLANCHET & BULOT, 2011)	382
Figure 48 « Les francophones dans le monde » (BLANCHET dans BLANCHET & BULOT, 2011).....	383
Figure 49 Carte des pays européens membres de l'OIF.....	408
Figure 50 La France et la Francophonie (MOREL, 2007: 98)	424
Figure 51 Exemple de Vizafle Roumanie.....	432
Figure 52 « Enseignement du FLE en pays non francophone » (EURIN BALMET & HENAO DE LEGGE, 1992 : 44).	443
Figure 53 « Toile curriculaire » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 : 9).....	455
Figure 54 Formes curriculaires.....	456
Figure 55 Salle de français de l'établissement n°2 (Photo C. Vilpoux, 2010).....	469
Figure 56 Principaux facteurs de motivation pour l'étude des langues étrangères chez les étudiants.....	491
Figure 57 Profession envisagée par les étudiants	504
Figure 58 L'action enseignante (PIOT, 2008: 108).....	557
Figure 59 « Carte de compétences pour l'intégration universitaire » (MANGIANTE & PARPETTE, 2011 : 214)	

.....	579
Figure 60 Réseaux d'acteurs et interventions en vue d'une rénovation « contextualisée »	606

▪ **Liste des tableaux**

Tableau 1 Interdisciplinarité.....	96
Tableau 2 Approches scientifiques compréhensives et explicatives (MORIN, 1986 :150).....	105
Tableau 3 Types d'enquêtes (BERTHIER, 2010 [1998] : 28).....	130
Tableau 4 Entretiens.....	131
Tableau 5 Codifications des entretiens	163
Tableau 6 Répartition des groupes ethniques selon le Recensement de 2001.....	172
Tableau 7 Aperçu des langues russe et ukrainienne (BILANIUK, 2005 : 203-205).....	177
Tableau 8 Degrés d'(in)sécurité linguistique en Ukraine (OSTRIITCHOUK, 2003 :153).....	182
Tableau 9 Russification du lexique ukrainien (BILANIUK, 2005 : 85)	200
Tableau 10 Les disciplines enseignées au niveau primaire de 6 à 9 ans (LECLERC, 2011-a : n.p.).....	241
Tableau 11 Enseignement de/en ukrainien au niveau primaire de 10 à 14 ans pour les écoles dites ordinaires (LECLERC, 2011-a: n.p).....	242
Tableau 12 L'enseignement du russe en Ukraine de l'ouest en 1999 (MIKHAL'CHENKO, TROUCHKOVA, 2001 dans MAURIS : 331).....	243
Tableau 13 Évolution du nombre d'apprenants en langues étrangères entre 1996 et 2009 (KOVALENKO, LEVYTSKYI, KRIOUTCHKOV, MALGYNA, KARP'IUK, 2011 :58).....	244
Tableau 14 Nombre d'apprenants en langues (KOVALENKO, LEVYTSKYI, KRIOUTCHKOV, MALGYNA, KARP'IUK, 2011 : 58).....	244
Tableau 15 Curriculum de la 1 ^{ère} à la 8 ^{ème} classe en 1914 (cité par ZAJDA, 1980 : 18).....	261
Tableau 16 Curriculum de la 1 ^{ère} à la 9 ^{ème} classe pour les écoles primaires et secondaires en 1920 (cité dans ZAJDA, 1980 : 19).....	271
Tableau 17. Statistiques sur les établissements d'enseignement supérieur en 2012.....	311
Tableau 18. Statuts et financements des établissements supérieurs en 2012	312
Tableau 19 Premier et deuxième cycles d'études	322
Tableau 20 Critères d'évaluation des étudiants sur différentes échelles de notations	359
Tableau 21 Références aux langues dans les textes du processus de Bologne.....	362
Tableau 22 Objectifs des programmations quadriennales de l'AUF.....	390
Tableau 23 Répartition des francophones en Europe du centre-est en 2010 (OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE, 2010:15).....	409
Tableau 24 Évolution des apprenants du/en français entre 2007 et 2010 dans le monde (OIF, 2010 :10).....	409
Tableau 25 Les francophones dans le monde, Europe et Ukraine en 2010 (d'après les sources de OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE, 2010).....	420
Tableau 26 Sites à contenu pédagogique dédiés aux enseignants et apprenants ukrainiens	431
Tableau 27 Le paysage universitaire national et de la région de l'enquête (KREMEN, 2010).....	452
Tableau 28 Caractéristiques générales des deux universités de l'enquête (chiffres de 2012).....	452
Tableau 29 Effectif global des enseignants et des étudiants dans les universités en 2009-2010 (d'après les sources fournies par les facultés).....	454

<i>Tableau 30 « Composants du curriculum » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 :7).....</i>	<i>457</i>
<i>Tableau 31 « Typologie des représentations curriculaires » (AKKER, FASOGLIO & MUDLER, 2010 : 6).....</i>	<i>458</i>
<i>Tableau 32 Plan d'études général pour la formation de « Philologie des langues étrangères».....</i>	<i>459</i>
<i>Tableau 33 Nombre d'heures de français par semaine dans l'établissement n°1.....</i>	<i>461</i>
<i>Tableau 34 Nombre d'heures de français par semaine dans l'établissement n°2.....</i>	<i>461</i>
<i>Tableau 35 Volume horaire de français dans l'établissement n°2.....</i>	<i>461</i>
<i>Tableau 36 Enseignants et étudiants enquêtés.....</i>	<i>481</i>
<i>Tableau 37 Parcours d'enseignants.....</i>	<i>501</i>
<i>Tableau 38 Atouts et obstacles du projet de rénovation.....</i>	<i>559</i>
<i>Tableau 39 Trame curriculaire – Variante 1.....</i>	<i>595</i>

La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée

Depuis les années 1990, l'Ukraine s'est lancée dans un processus de réformes touchant tous les secteurs de la société. Dans les universités, de nouvelles approches pédagogiques pour l'« amélioration » de l'enseignement du français ont été mises en place. Dans ce mouvement, un projet de rénovation a été développé par l'Attaché de Coopération Pour le Français et une vingtaine de départements et filières de français. Quels ont été les impacts de cette rénovation au sein des universités ukrainiennes? À partir d'une enquête de terrain, mettant en lumière les pratiques d'enseignement et les représentations sociolinguistiques des acteurs de l'enseignement-apprentissage du français, cette recherche tente de mieux comprendre les diverses dynamiques à l'œuvre. Elle se penche essentiellement sur les transformations de l'enseignement supérieur et la diffusion de la langue française. Après une explicitation de la démarche épistémologique et méthodologique retenue, une problématisation du contexte ukrainien est proposée autour de la question du plurilinguisme au sein de la société et au sein du système éducatif. L'attention est portée ensuite sur le développement de l'enseignement du français. Ce travail de contextualisation permet, d'une part, de dégager les éventuelles tensions qui entourent et constituent la rénovation de l'enseignement du français, et, d'autre part, d'envisager des pistes sociodidactiques répondant mieux aux besoins des universités ukrainiennes.

Mots clés : didactique contextualisée, sociolinguistique, enseignement supérieur, politiques linguistiques éducatives, rénovation de la formation de français, Ukraine, francophonies

The renewal of French teaching in Ukrainian universities: a didactic analysis in context

Since the 1990s, Ukraine was involved in a process of reform in all sectors of the society. Universities put into practice new pedagogical approaches to "improve" French teaching. As a result, a renewal of French teaching was developed by the Attaché of Cooperation for the development of French language and twenty branch departments. Which were the impacts of this renewal of French teaching in the Ukrainian universities? In the scope of a field study, we observed and reviewed teaching practices and sociolinguistic representations of the actors in the teaching and learning French language. By this way, we strive to better understand the various dynamics which contribute to the development of teaching and learning French language in Ukrainian universities. This study will focus mainly on the transformations of higher education and the diffusion of French language. First, we will explain the epistemological and methodological framework. Then, we will question the Ukrainian context in order to understand specificities related to plurilinguism in society and in the educational system. On the one hand, we will identify the possible tensions already existing or emerging from this renewal. On the other hand, we will consider how teaching French could be contextualized in Ukrainian universities in order to answer the needs of Ukrainian universities.

Keywords: contextualized teaching, sociolinguistics, higher education, language education policies, renewing of the French training, Ukraine, "francophonies"

Оновлення викладання французької мови в університетах в Україні: дидактичний контекстуалізований аналіз

В 1990 році Україна почала процес реформ в усіх сферах суспільства. В університетах, були введені нові педагогічні підходи для « покращення » викладання французької мови. З цією метою, Аташе з питань співробітництва в галузі французької мови Посольства Франції в Україні спільно з двадцятьма французькими кафедрами було розроблено проект оновлення викладання французької мови. Якими були наслідки цього проекту в українських вузах? На базі проведеного анкетування, ми проаналізували процес викладання, а також соціолінгвістичного відображення учасників процесу викладання та вивчення французької мови, прагнучи краще зрозуміти динаміку процесів, які відбуваються. В цій роботі спершу йдеться про перетворення вищої освіти та поширення французької мови в Україні. Після опису епістемологічного та методологічного підходів, використаних у дослідженні, особливості українського контексту примушують нас зосередитися навколо питань плюрилінгвізму у суспільстві та в системі освіти. Далі увага фокусується на розвитку викладання французької мови. З одного боку, ця робота допомагає проаналізувати ці питання у контексті, виявити можливі труднощі, які виникають у процесі оновлення викладання французької мови, а з іншого боку, розглянути соціодидактичні підходи, які найкраще відповідають потребам українських ВУЗів.

Ключові слова: контекстуальна дидактика, соціолінгвістика, вища освіта, мовна та освітня політика, оновлення викладання французької мови, Україна, франкомовність.



THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
Mention : Sciences langage – Sociolinguistique et sociodidactique
Ecole doctorale: Sciences Humaines et Sociales

présentée par

Claire VILPOUX

préparée à

PREFics (EA 4246 / ex-3207)

Plurilinguismes, Représentations, Expressions
Francophones – Information, communication,
sociolinguistique

La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée

Volume 2

Thèse soutenue le 3 octobre 2013
devant le jury composé de :

Véronique CASTELLOTTI

Professeure Université François Rabelais Tours /
rapporteure

Jean-Claude BEACCO

Professeur Université Paris 3 / *rapporteur*

Daniel COSTE

Professeur Émérite École Normale Supérieure Lettres et
Sciences Humaines Lyon / *examineur*

Philippe BLANCHET

Professeur Université Rennes 2 Haute Bretagne /
Directeur de thèse



Laboratoire PREFics
EA 4246 (ex-EA 3207)



ANNEXES

CORPUS DE L'ENQUÊTE.....	5
Annexe 1. Le protocole d'enquête	7
1.1. Questionnaire adressé aux étudiants.....	8
1.2 Questionnaire adressé aux enseignants de français.....	12
Annexe 2. Les entretiens.....	19
2.1. Les entretiens en groupe avec les étudiants.....	20
[E.C1.Et. V1 ; U3] Non traité	20
[E.C2.Et. V2 ; U3] Non traité	31
[E.C3.Et. V2 ; U3] Non traité	44
[E.C4.Et. V1 ; U1].....	56
[E.C5.Et. V1 ; U1]	62
[E.C6.Et. V1 ; U1].....	74
[E.C7.Et. V2 ; U2].....	89
[E.C8.Et. V2 ; U2] Non traité	100
[E.C9.Et. V2 ; U2].....	103
[E.C10.Et. V1 ; U1].....	119
[E.C11.Et. V1 ; U1].....	127
[E.C12.Et. V1 ; U1].....	136
[E.C13.Et. V2 ; U2].....	143
2.2 Les entretiens individuels avec les étudiants.....	154
[E.Ind1.Et. F ; V2 ; U2]	154
[E.Ind2.Et. F; V2;U2]	160
[E.Ind3.Et.F; V2;U2].....	168
[E.Ind4.Et.F; V2. U2].....	175
2.3. Les entretiens individuels avec les enseignants.....	180
[E.Ind1.P.F; V2. U5] Non enregistré.....	180
[E.Ind2.P.F; V1;U1]	184
[E.Ind3.P.F; V2;U4]	197
[E.Ind4.P.F; V2; U3]	209
[E.Ind5.P.F; V2; U2]	218
[E.Ind6.P.H; V2;U2]	225
[E.Ind7.P.F; V2; U2]	232
[E.Ind8.P.F; V2; U2]	238
[E.Ind9. P.F. V2 ; U2]	249
[E.Ind10. P.H. V2 ; U4] Enregistrement indisponible	260
2.4. Les entretiens individuels avec les acteurs institutionnels.....	264
[E.Ind1. AI.H. V3].....	264
[E.Ind2. AI. F. V2 ; U2]	269
[E.Ind3. AI. F. V2]	275
Annexe 3. Les questionnaires	286
3.1. Questionnaire enseignant n°1.....	287
3.2. Questionnaire enseignant n°2.....	293
3.3. Questionnaire enseignant n°3.....	299
3.4. Questionnaire enseignant n°4.....	305
3.5. Questionnaire étudiant n°5.....	311
Annexe 4. Les observations	314
4.1. Observation n°1.....	316

4.2. Observation n°2	320
4.3. Observation n°3	323
4.4. Observation n°4	327
4.5. Observation n°5	330
Annexe 5. Présentation d'une nouvelle trame d'entretien	334
AUTRES DOCUMENTS SOLLICITÉS	338
Annexe 6. Représentations	340
6.2. Conceptions des étudiants sur l'Europe et la Russie	344
6.3. Extrait du carnet d'investigation	346
6.4. Recensement de 2001	349
6.5. Affiches de propagande afférentes à l'éducation soviétique	351
6.6. L'Université à travers la presse ukrainienne	353
Annexe 7. Système éducatif ukrainien	354
7.1. Programme type pour les classes intégrant l'enseignement des langues nationales minoritaires	355
7.2. Système de l'enseignement maternel, primaire secondaire ukrainien	357
7.3. Règlement de l'école soviétique	358
7.4. Schéma de l'éducation populaire de l'Ukraine soviétique par H. Hrynko (1920)	360
7.5. Récapitulatif de la Convention de Lisbonne (1997)	361
7.6. Extraits du programme national « Éducation-Ukraine au XXI ^e siècle »	363
7.7. Extraits de la « Doctrine nationale de développement de l'éducation au XXI ^e siècle »	365
7.8. Projet de réforme du système éducatif	367
7.9. Pays signataires du processus de Bologne	368
Annexe 8. Francophonie et enseignement du français	370
8.1. Organigrammes des acteurs institutionnels français pour la francophonie et des acteurs de l'OIF	371
8.2. Synthèse du Séminaire des départements de formation initiale des professeurs de français en Ukraine (DFIPF) - 13 et 14 mai 2010 à Kyïv	376
8.3. Programmes de français des filières en « rénovation »	379
8.4. Manuels « locaux »	383
8.5. Atelier théâtre	387
8.6. Campagne de bourses pour les enseignants de français (2010)	392

CORPUS DE L'ENQUÊTE

Tous les entretiens ont été conduits en 2010 pendant un séjour de recherche d'une durée de cinq mois dans une région de l'ouest de l'Ukraine (voir partie I). Je rappelle que les entretiens collectifs concernent les étudiants, les entretiens individuels ont été effectués auprès d'étudiants (seulement 4), les enseignants et les acteurs institutionnels. Les raisons de choix ont été explicitées à la partie I.

La codification de la transcription a été développée à la partie I. Les entretiens collectifs ont été conduits majoritairement en ukrainien, il a pu arriver que d'autres langues aient été sollicitées. Dans ce cas, celles-ci sont indiquées en italique ou en note de bas de page. La rubrique « contexte » introduit l'entretien, précise les langues utilisées. Les autres entretiens (individuels) ont été menés en français. Là, encore d'autres langues ont pu intervenir, j'ai donc procédé de la même façon avec des annotations. Tous les entretiens ont été enregistrés (excepté un) et sont disponibles sur le CD fourni avec ce travail (voir à la fin de ce volume).

J'ai signalé que quelques entretiens n'ont pu être traités en raison d'une manipulation malencontreuse de l'enregistreur qui a eu lieu lors du travail de transcription ou pendant l'entretien.

Outre les entretiens, cette partie contient des extraits de questionnaires et de mes observations en cours de français.

Annexe 1. Le protocole d'enquête

1.1. Questionnaire adressé aux étudiants

1



Шановні студенти,

В процесі роботи над своєю дисертацією у галузі гуманітарних та соціальних наук по дидактиці французької мови як іноземної я повинна працювати над оновленням програм та планів викладання французької мови у вузах України.

Ціль анкети полягає у визначенні лінгвістичних профілів і навчання.

Опрацювання ваших відповідей відбуватиметься в анонімному режимі.

Щоб отримати достатню інформацію для роботи над дисертацією, дякую вам за більш детальні відповіді на мови за вибором : французькою, українською, російською.

Клер Вільну

Chers étudiants,

Dans le cadre de mon doctorat en sciences humaines et sociales axé sur la didactique du français langue étrangère, je mène des recherches sur la rénovation des cursus des départements de français et programmes de l'enseignement-apprentissage du français dans les établissements supérieurs ukrainiens, d'où ma présence au sein de votre université.

L'enquête ci-jointe consiste à rendre compte principalement des divers profils linguistiques et d'apprenants. Le traitement des données préservera l'anonymat des enquêtés.

Dans l'objectif de servir mon travail de thèse, je vous remercie de bien vouloir collaborer en répondant avec la plus grande précision dans la langue de votre choix (ukrainien, russe, français).

Claire VILPOUX

АНКЕТА / QUESTIONNAIRE

• Ви / Vous

1. Стать (Sexe) : ☐ Чоловіча (Homme) ☐ Жіноча (Femme)

2. Вік (Age) : років

3. Національність (Nationalité):

4. Ви звідки? (D'où êtes-vous originaire ?)

5. Чи були Ви закордоном ? **Якщо так**, де і яка була мета Вашого перебування? **Якщо ні**, чому?
(Etes-vous déjà allé(e) à l'étranger ? Si oui où et quel était le motif de votre séjour? Si non, pourquoi?)

• Мови /Langues

6. Які мови Ви розумієте ? Заповніть першу колонку та позначте відповідь.

(Quelles langues comprenez-vous ?)

Мови (Langues)	вільно (courant)	Не дуже (moyen)	погано (médiocre)

Інша інформація:

7. Які мови Ви використовуєте? Заповніть першу колонку та позначте відповідь.

(Quelles langues utilisez-vous ?)

Я використовую... j'utilise	з Avec	Часто souvent	іноді parfois	рідко rarement	ніколи jamais	Вільно courant	Не дуже Moyen	Погано Médiocre	уточніть précisez
	Родиною la famille								
	Друзями les amis								
	Студентами les étudiants								
	Викладачами les profs.								
	Кадрами адміністрації l'administration								

Інша інформація:

8. Які мови Ви чуєте? Заповніть першу колонку та позначте відповідь.
(*Quelles langues entendez-vous ?*)

Я чую... <i>j'entends</i>	Часто <i>souvent</i>	іноді <i>parfois</i>	рідко <i>rarement</i>	ніколи <i>jamais</i>	уточніть <i>précisez</i>

Інша інформація:

9. Якими мовами Ви розмовляєте? Заповніть першу колонку та відмітьте відповідь.
(*Quelles langues parlez-vous ?*)

Я розмовляю... <i>je parle</i>	Часто <i>souvent</i>	іноді <i>parfois</i>	рідко <i>rarement</i>	ніколи <i>jamais</i>	Вільно <i>courant</i>	Не дуже <i>Moyen</i>	Погано <i>Médiocre</i>	уточніть <i>précisez</i>

Інша інформація:

10. Якими мовами Ви пишете? Заповніть першу колонку та відмітьте відповідь.
(*Quelle langues écrivez-vous ?*)

Я пишу... <i>J'écris</i>	Часто <i>souvent</i>	іноді <i>parfois</i>	рідко <i>rarement</i>	ніколи <i>jamais</i>	Вільно <i>courant</i>	Не дуже <i>Moyen</i>	Погано <i>Médiocre</i>	уточніть <i>précisez</i>

Інша інформація:

11. Якими мовами Ви читаєте? Заповніть першу колонку та відмітьте відповідь.
(*Quelles langues lisez-vous ?*)

Я читаю... <i>Je lis</i>	Часто <i>souvent</i>	іноді <i>parfois</i>	рідко <i>rarement</i>	ніколи <i>jamais</i>	Вільно <i>courant</i>	Не дуже <i>Moyen</i>	Погано <i>Médiocre</i>	уточніть <i>précisez</i>

Інша інформація:

• **Навчання / Apprentissage**

12. Ви студент(-ка) на ☐ 1ому курсі (1^e année)
(*Vous êtes étudiant(e) en*) ☐ 2ому курсі (2^e année)
☐ 3ьому курсі (3^e année)
☐ 4ому курсі (4^e année)
☐ 5ому курсі (5^e année)

Інша інформація:

13. Назва вашого факультету (*Intitulé de votre département*) :

14. Головний предмет (*Votre matière principale*) :

15. Мови навчання (*Vos langues d'apprentissage*):

16. Чи ви використовуєте ці мови тільки в університеті? Як? З ким? Уточніть відповідь, будь ласка. (*Utilisez-vous ces langues seulement à l'université ? Comment ? Avec qui ?*)

17. Чи ви вчитеся ще в іншому місті ? Чому? уточніть відповідь, будь ласка :
(*Apprenez-vous d'autres langues ailleurs qu'à l'université ? Lesquelles ? Pourquoi ?*)

18. Що вплинуло на Ваш вибір вивчати ці іноземні мови? Уточніть відповідь, будь ласка :
(*Quelles motivations vous ont conduit à apprendre ces langues ?*)

19. Чи маєте намір продовжити вивчення ? Чому? Уточніть відповідь, будь ласка :
(*Avez-vous l'intention de continuer vos études ? Pourquoi ?*)

20. Після університета, яку професію ви хочете обрати ? Уточніть відповідь, будь ласка :
(*Après l'université, quelle profession souhaitez-vous exercer ?*)

21. Інша інформація, яку ви хотіли б повідомити (*Autres informations que vous souhaitez ajouter*):

Дякую Вам за участь ! Merci pour votre participation !

1.2 Questionnaire adressé aux enseignants de français



AMBASSADE DE FRANCE
EN UKRAINE



Шановні колеги,

В процесі роботи над своєю дисертацією у галузі гуманітарних та соціальних наук з дидактики французької мови як іноземної та в ході співпраці, в якій приймає участь Університет Рен 2, я аналізую програми, плани викладання і навчання французької мови у вищих навчальних закладах України.

Ціль анкети полягає у визначенні лінгвістичних профілів, індивідуального досвіду, методичних підходів. Опрацювання ваших відповідей відбуватиметься **в анонімному режимі**.

Щоб отримати достатню інформацію для роботи над дисертацією і для продовження співпраці з посольством Франції в Україні, **дякую вам за більш детальні відповіді** на обраній мові (французька, українська, російська).

Клер Вільпу

Chers collègues,

Dans le cadre de mon doctorat en sciences humaines et sociales axé sur la didactique du français langue étrangère et de la coopération à laquelle participe l'Université de Rennes II, je mène des recherches sur la rénovation des cursus des départements de français et programmes de l'enseignement-apprentissage du français dans les établissements supérieurs ukrainiens.

L'enquête ci-jointe consiste à rendre compte principalement du parcours individuel des enseignants de français et de leurs profils linguistiques et approche(s) méthodologique(s). Le traitement des données préservera **l'anonymat des enquêtés**.

Dans l'objectif de servir mon travail de thèse et d'en tirer des informations utiles pour le travail en réseau que vous allez mettre en place avec l'ambassade de France et des universités françaises, je vous serais reconnaissante de bien vouloir collaborer **en répondant avec la plus grande précision** dans la langue de votre choix (ukrainien, russe, français).

Claire VILPOUX

QUESTIONNAIRE

Destiné aux enseignants et responsables des départements de français des universités ukrainiennes

- Vous

1. Sexe : ☐ Homme ☐ Femme
2. Age :
3. Nationalité :
4. D'où êtes-vous originaire ?

- Vos langues

5. Quelles langues comprenez-vous ?

Je comprends	Coura- ment	Moyenn- ement	Médiocre -ment	Précisez
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information :

6. Quelles langues utilisez-vous?

J'utilise	avec	souvent	parfois	rare- ment	Jamais	Coura- ment	Moyenn- ement	Médiocre -ment	Précisez
	la famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	les amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	les étudi- ants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	les profess- eurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	l'admi- nistra- tion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

7. Quelles langues entendez-vous ?

J'entends	Où ?	souvent	parfois	rare-ment	jamais	Précisez
	A la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Au travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Dans la rue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Dans les medias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

8. Quelles langues parlez-vous ?

Je parle	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

9. Quelles langues écrivez-vous ?

J'écris	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

10. Quelles langues lisez-vous ?

Je lis	souvent	parfois	Rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

- Votre parcours

11. Quelle est votre fonction exacte à l'université ?

.....

12. En quelle année avez-vous commencé à travailler à l'université où vous êtes actuellement?

.....

13. Quel est votre niveau d'études supérieures (avec obtention d'un diplôme) ?

- « Bakalavr » ☐ spécialité :.....
- « Magister » ☐ spécialité :.....
- « Specialist » ☐ spécialité :.....
- Diplôme français (ex : Bac + 3, Bac + 5 ...) ☐ année spécialité:.....
- Autres :.....

14. Pourquoi êtes-vous devenu(e) enseignant(e) de français ?

.....

15. Avez-vous déjà été *ou bien* êtes-vous encore enseignant(e) dans un *ou* des établissement(s) secondaire(s) ?

.....

16. Occupez-vous un autre poste à l'université ? Si oui, lequel ?

.....

17. Travaillez-vous ailleurs et dans un autre secteur d'activité ? Si oui, lequel ?

.....

18. Quelles disciplines enseignez-vous ?

-
-
-

19. Quels sont les colloques, séminaires, conférences...sur **l'enseignement du français** auxquels vous avez participé ou assisté ? *Complétez le tableau, svp*

Thème de la conférence, colloque, etc.? (ex : Séminaire sur la renovation)	Année ? (ex : 2010)	Organisateur ? (ex : université X, Ambassade X, Ministère de l'Education en Ukraine etc.)	Etiez-vous intervenant ou public? (<i>Cochez la case qui correspond a votre situation, svp</i>)	<u>Si vous avez été intervenant</u> , notez le titre ou le thème de votre intervention
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	

Autres informations:

20. Quels articles *et /ou* ouvrages (y compris manuels) liés à l'enseignement –apprentissage du français avez-vous publié ?

Auteur(s)	Titre	Année	Edition	Langue de rédaction	Liens Internet des articles ou ouvrages (si accessibles)

Autre information:

21. Dans quels pays francophones vous êtes-vous déjà rendu(e) ?

Pays	But de votre séjour (ex : Tourisme, stage pédagogique etc.)	Autres informations

22. Quelles langues utilisez-vous pendant vos cours ?

.....

23. Quels manuels utilisez –vous en cours (français, russes, ukrainiens, autres) ?

Auteur(s)	Titre	Année	Edition	Langue de rédaction

24. Fréquentez-vous les centres culturels francophones en Ukraine ? Lesquels ?

.....

25. Qu'attendez vous des centres culturels, des Alliance Française, de l'ambassade de France ou d'autres organismes de pays francophones présents dans votre pays ?

.....

.....

.....

- L'enseignement-apprentissage du français dans votre université

26. Quels modules de français sont actuellement enseignés ?

.....

.....

.....

27. Pourquoi avez-vous modifié votre plan d'études (*навчальний план*) ?

.....

.....

.....

28. Quels difficultés et avantages avez-vous rencontrés dans ce projet de « rénovation » ?

.....

.....

.....

29. D'après vous, de quelle(s) manière(s) peut-on remédier aux difficultés ?

.....

.....

.....

30. Quelles sont les perspectives du projet de « rénovation » de votre filière de français ?

.....

.....

.....

- Informations supplémentaires

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

clairevilpoux@hotmail.com / PREFIcs – <http://www.prefics.org/>
Universite Rennes 2 - <http://www.univ-rennes2.fr/>

Séminaire de Kyïv 13-14 mai 2010 7

Annexe 2. Les entretiens

2.1. Les entretiens en groupe avec les étudiants

[E.C₁.Et. V₁ ; U₃]

Non traité

Le contexte

Date, heure et lieu	le 15 mars 2010 à 10h34, dans la salle de cours d'une université privée.
Informateurs	Trois étudiantes âgées de 19-20ans. En troisième année de langue et littérature anglaises, français L ₂ .
Durée de l'entretien	42'34
Langues utilisées pendant l'entretien	en ukrainien et quelques énoncés <i>en russe</i> et français (note de bas de page)
Autre indication	Entretien sur l'heure de cours de français.

1. (E): qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre. en général? de la musique? du sport? de la cuisine? je ne sais pas.
2. (I₁.Et.F): pendant mon temps libre j'écoute de la musique. je lis des livres différents.
3. (E): mm.
4. (I₁.Et.F): mm. j'aime bien cuisiner.
5. (E): mm.
6. (I₁.Et.F): mm... quoi encore?...
7. (E): d'accord!
8. (I₁.Et.F): je fais du sport.
9. (E): dans un club ou/
10. (I₁.Et.F): non. chez moi. je fais de la gymnastique le matin!
11. (E): mm... ok. les autres?
12. (I₂.Et.F): pendant mon temps libre je discute avec des amis. je lis aussi des livres. et quand il fait beau au printemps je fais aussi du sport. badminton. volley-ball.
13. (E): et tu discutes comment avec tes amis? au café? ou bien par Internet? ou bien au téléphone?
14. (I₂.Et.F): moi je préfère les discussions vivantes. donc on se promène. on va au café.
15. (E): mm.
16. (I₂.Et.F): en discothèque (*rires*)
17. (E): mm.
18. (I₃.Et.F): moi j'aime bien discuter au téléphone.
19. (I_{plusieurs}): (*rires*)
20. (E): mm
21. (I_{plusieurs}): (*rires*)
22. (I₃.Et.F): faire des promenades surtout le soir!
23. (E): mm.
24. (I₃.Et.F): lire des histoires romantiques.
25. (E): mm
26. (I_{plusieurs}): (*rires*)
27. (E): français?
28. (I₃.Et.F): différents!
29. (E): différents.
30. (I₃.Et.F): différents. regarder des films. et surtout ceux que j'ai jamais vu. si par exemple ce sont des films d'horreur c'est avec une bande d'amis.
31. (E): bien.
32. (I₁.Et.F): et aussi de la musique.
33. (E): mm. et à l'université quelle matière vous préférez?
34. (I₁.Et.F): le français!

35. (E): (*rires*) pas obligatoirement! (*rires*)
36. (I₁.Et.F): <seulement le français>
37. (E): le français? sérieusement?
38. (I_{plusieurs}): oui!
39. (I₁.Et.F): l'anglais c'est notre première langue. c'est une de nos disciplines principales. c'est beaucoup plus facile. on n'a pas de problème. on a quasiment aucune difficulté.
40. (E): mm.
41. (I₁.Et.F): quand on a des exercices de traduction. d'abord on le fait en anglais. et après en français. mais c'est assez dur!
42. (E): ah oui je comprends. et quelle est votre spécialité?
43. (I₁.Et.F): anglais et français...
44. (E): mm... et vous aimez le français (*signe d'acquiescement des étudiantes*) oui? pourquoi?
45. (I₁.Et.F) : d'abord parce que la connaissance des langues y compris le français donne beaucoup de possibilités.
46. (E): c'est-à-dire? *les opportunités*¹? quelles possibilités?
47. (I₁.Et.F): après l'université quand tu as suffisamment de connaissances dans telle ou telle langue alors c'est possible de partir à l'étranger.
48. (E): mm.
49. (I₁.Et.F): mais l'Ukraine est en ce moment. la situation est très difficile comme vous voyez.
50. (E): mm.
51. (I₁.Et.F): et donc ça offre des perspectives... c'est plus sérieux. si c'est simplement comme ça alors on peut. comment dire. même devant tes amis j'ai dit 'je sais le français' devant des amis (*rires*) et eux 'oui sans blague?'. < ? >
52. (E): oui? ils sont étonnés?
53. (I₁.Et.F): oui.
54. (E): les perspectives de travail tu /
55. (I₁.Et.F): oui.
56. (E): et vous?
57. (I₂.Et.F): le français m'a plu surtout à partir du film 'Angélika'. j'ai entendu comment/
58. (E): 'Angélika'? qu'est-ce que c'est?
59. (I₂.Et.F): 'Angélika'. comment c'est déjà? j'ai pas bien dit.
60. (E): c'est une série?
61. (I?): non. 'Angélika' /
62. (I₂.Et.F): mon Dieu! qu'est-ce que c'est déjà? avec Michel< ?>. comment il s'appelle déjà? je ne m'en rappelle plus. c'est Michel?... c'est un film français.
63. (E): mm/
64. (I₂.Et.F): ce Michel est assez vieux. le film est composé de plusieurs parties.
65. (E): mm.
66. (I₂.Et.F): 'Angélika et le sultan'. 'Angélika et le roi'.
67. (E): et oui quand est-ce que vous avez découvert ce film?
68. (I₂.Et.F): c'était quand on avait la télé à l'école. j'ai regardé ce film. et le doublage était tel que ... en fait je pouvais entendre des phrases françaises. après avoir écouté j'ai pu moi-même retenir quelques mots et/
69. (E): donc c'est à l'école que vous avez découvert ce film?
70. (I_{plusieurs}): oui!
71. (I₂.Et.F): encore à l'école/
72. (E): c'est bien à l'école que on vous l'a donné à voir ce film. vous avez vu ce film à l'école?
73. (I₂.Et.F): oui.
74. (E): et vous avez appris le français déjà à l'école?

¹ En français.

75. (I₃.Et.F): non/ l'anglais.
76. (E): mais je n'ai pas compris. comment vous avez vu ce film?
77. (I₂.Et.F): je voulais juste dire que j'ai vu ce film pendant que j'étais écolière. ça fait longtemps. ils nous l'ont juste montré à la télé. et maintenant ce film je l'ai déjà j'aime bien le regarder de temps en temps. c'était pour tous
78. (I₃.Et.F) : et tous ceux qui sont intéressés par le français(*rires*)/
79. (I₂.Et.F) : oui !
80. (I_{plusieurs}) : < ?>
81. (E): ok. j'ai compris.
82. (I₂.Et.F) : ça m'a plu.
83. (E): mm/ et toi?
84. (I₃.Et.F) : je ne sais pas.
85. (E): pourquoi le français?
86. (I₃.Et.F) : moi j'aimais beaucoup la prononciation.
87. (E): et comment tu as fait connaissance avec la langue?
88. (I₃.Et.F) : comment j'ai fait connaissance avec la langue?
89. (E) : oui/
90. (I₃.Et.F) : à l'école je n'ai jamais appris. quand je suis venu ici on avait un choix. ou bien le français. ou bien l'allemand. et j'étais plutôt attirée vers le français.
91. (E): mm... mm... bien... et vous avez déjà parlé avec des Français?
92. (I_{plusieurs}): non. vous êtes la première!
93. (E): ah oui?
94. (I₂.Et.F) : et c'est très intéressant! (*rires*)/ < ?>
95. (E): vous n'êtes jamais allées dans les pays francophones?
96. (I₃.Et.F) : non. jamais.
97. (E): vous aimeriez y aller?
98. (I₁.Et.F) : bien sûr! oui.
99. (E): et à l'étranger?
100. (I₃.Et.F) : j'ai été en Pologne. pour. comment dire. pour un petit job d'été.
101. (E) : et tu as fait quoi ?
102. (I₃.Et.F) : mm... comment dire ... j'ai travaillé dans les champs/
103. (E): et tu as de la famille là-bas?
104. (I₃.Et.F) : oui. et sinon j'y suis allée comme ça. ma famille y vont souvent de travailler et ... ils emmènent les gens... enfin ceux qui voulaient . alors je suis partie.
105. (E): toute seule oui?
106. (I₃.Et.F) : oui. seule...
107. (E): et tu ne connaissais personne?
108. (I₃.Et.F) : là-bas il y avait des Ukrainiens qui travaillaient.
109. (E): mm.
110. (I₃.Et.F) : il y avait une dizaine ou une vingtaine de personne qui travaillaient à l'usine. ou dans les champs.
111. (E): et les autres vous êtes déjà allées à l'étranger?
112. (I₃.Et.F) : non. malheureusement!
113. (I₁.Et.F) : le plus en Russie.
114. (I₁.Et.F) : ah en Russie!
115. (E): et toi?
116. (I₂.Et.F) : non.
117. (E): toujours en Ukraine?
118. (I₁.Et.F) : j'aime bien l'Ukraine! (*rires*)
119. (E): (*rires*) mm... et donc qu'est-ce que tu as fait en Russie?
120. (I₂.Et.F) : ma mère était née là-bas. et ma tante habite là-bas avec la famille. et on y va les visiter.
121. (E): souvent?
122. (I₁.Et.F) : une fois par an on essaie. je suis née là-bas.
123. (E): et où?
124. (I₁.Et.F) : plus précisément dans la région R_{RUSSIE1}.
125. (E): mm. ok. et elle s'est mariée/

126. (I₁.Et.F) : oui elle s'est mariée.
127. (E): et ton père est Ukrainien.
128. (I₁.Et.F) : oui.
129. (E): et vous?
130. (I₁.Et.F) : ma grand-mère de V_{RUSSIE1}.
131. (E): et toi?
132. (I₂.Et.F): j'ai de la famille en en Estonie.
133. (E): en Estonie?
134. (I₁.Et.F) : on communique avec eux. en Russie aussi. on a peu de contacts avec eux là-bas. malheureusement. c'est comme ça.
135. (E): mm. ce n'est pas de la famille proche?
136. (I₂.Et.F) : c'est mon oncle et ma tante. et ils vivent près du V_{RUSSIE2}. c'est assez loin et avoir des contacts c'est difficiles!
137. (E): oui oui! et tu n'es jamais allée en Estonie?
138. (I₁.Et.F) : non.
139. (E): non.
140. (I₁.Et.F) : c'est rare mais ils sont déjà venus nous voir. une fois par an.
141. (E): et dans quel pays francophone vous aimeriez aller?
142. (I_{plusieurs}) : en premier choix la France!
143. (E): oui... tous oui?
144. (I₃.Et.F) : oui
145. (E) : pourquoi?
146. (I₂.Et.F): la France c'est/
147. (I₃.Et.F): très intéressant.
148. (I₂.Et.F) : oui un pays intéressant. un rêve je dirais!Le pays le plus romantique à ce qu'on raconte. à travers les films. je pense que c'est un pays très romantique. Paris c'est le centre de la mode. j'aimerais bien voir la Tour Eiffel!
149. (E): seulement Paris?
150. (I₁.Et.F): les autres villes ne sont pas intéressantes? non! pourquoi?
151. (E) : (*rires*)
152. (I₁.Et.F): il y a l'histoire. l'histoire des châteaux. Paris. pourquoi Paris? tu vas dans un magasin <et tu as tout vu>!
153. (I_{ensemble}) : (*rires*)
154. (I₁.Et.F): et là ce qu'il y a d'intéressant je pense c'est les châteaux. les forteresses.
155. (E): tu penses qu'il y a des différences avec l'Ukraine? quelles différences y-a-t-il entre la France et l'Ukraine?
156. (I₂.Et.F): oui. chaque pays est intéressant d'une certaine manière. elle a une histoire intéressante. ses villes importantes. il y a des curiosités en France comme en Ukraine. en Ukraine il y a aussi des châteaux. et Les Carpathes. la Crimée. ça vaut la peine d'y aller. il y a beaucoup et de très intéressants sites à visiter.
157. (E): mm.... mm. les autres pays où l'on parle français vous/
158. (I₂.Et.F): le Canada.
159. (E): tu aimerais y aller? oui?/
160. (I₂.Et.F): bien sûr! c'est intéressant par/
161. (E): et là. il y a le français et l'anglais!
162. (I₂.Et.F): l'anglais! c'est le plus intéressant! mais aussi la nature. Il y a l'anglais et le français. tout est simplement intéressant.
163. (E): mm. et toi?
164. (I₃.Et.F): c'est intéressant. bien sûr que c'est intéressant! tout m'intéresse! [RIRES] si j'avais la possibilité j'aimerais bien voyager plus tard! malheureusement je n'ai pas cette possibilité! < ? >
165. (E): et à quelles possibilités tu penses?
166. (I₃.Et.F): financièrement!
167. (E): mm. mm. et vous travaillez pendant votre temps libre?
168. (I₃.Et.F): < bien sûr >
169. (I₂.Et.F): on fait des petits jobs. puisqu'on est seulement des étudiants!
170. (E): oui oui oui!

171. (I₁.Et.F): c'est possible/
172. (E): et vous faites des petits jobs? (*rires*)
173. (I₃.Et.F) : oui
174. (I₂.Et.F): oui/
175. (E): et qu'est-ce que vous faites?
176. (I₃.Et.F) : je donne des cours d'anglais puisque je suis étudiante en anglais!
177. (E): donc tu tu/
178. (I₃.Et.F) : je donne des cours particuliers!
179. (E) : tu donnes des cours!
180. (I₃.Et.F): oui.
181. (E): mm...
182. (I₃.Et.F) : pour les débutants (*rires*)
183. (E): et toi?
184. (I₂.Et.F): moi c'est surtout l'été! je suis vendeuse. vendeuse et coursier.
185. (E): vendeuse et ?
186. (I₂.Et.F): je suis vendeuse et coursier on peut dire!
187. (E): mm.
188. (I₂.Et.F): sur le marché. je ramène des marchandises à plusieurs endroits où l'on est remarqué. et je les vends (*rires*) je cueille des fraises. où je vis il y a une ville <où il y a des cultures de fraises> oui < ?>
189. (E) : mm. et tu vends les fraises oui?
190. (I₂.Et.F): non je ne fais que les ramasser.
191. (E): mm. mm...et toi tu es allée en Pologne et donc tous les/
192. (I₃.Et.F):< ?>
193. (E): et là bas on te paye assez bien ou bien tu/
194. (I₃.Et.F): en Pologne ça dépend! l'été dernier on pouvait pas très bien gagner. les années précédentes oui. après cette année on verra bien!
195. (E): mm. ce n'est pas tout le temps.
196. (I₃.Et.F): non. pas tout le temps. ça dépend. ça dépend de la moisson. mais il y a une possibilité...
197. (E): bien... qu'est-ce qu'il vous plaît dans l'enseignement du français et qu'est-ce qu'il ne vous plaît pas?
198. (I₁.Et.F): ce qui plaît et ce qui ne plaît pas?
199. (I₃.Et.F): dans l'enseignement?
200. (E) : oui. dans l'enseignement et dans l'apprentissage quelles sont les difficultés ou les atouts si vous vous en souvenez?
201. (I₁.Et.F): commençons par les inconvénients. malheureusement. si vous regardez. on peut étudier le français. comment? par les manuels. < ?>
202. (E): c'est un inconvénient?
203. (I₁.Et.F): bien sûr! pour apprendre le français j'aimerais que des Français ou des Françaises viennent nous voir plus souvent ! (*rires*)
204. (E): mm.
205. (I₁.Et.F): on aimerait plus travailler à partir du multimédia. à partir de CD. écouter plus souvent le français.
206. (E): et on ne vous donne pas à écouter le français à partir de CD?
207. (I₁.Et.F): non! on n'a pas de ressources informatiques. plutôt on n'a pas de possibilités dans notre faculté.
208. (E): mm. les CD ou les DVD vous n'en avez jamais utilisé?
209. (I₁.Et.F): la seule voix que l'on entend c'est celle de notre professeure. c'est tout. seulement la professeure.
210. (E): mm.
211. (I₁.Et.F): depuis votre arrivée on a pu entendre le français.
212. (E): oui. mais je ne donne pas de cours! (*rires*)
213. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
214. (I₁.Et.F): la première fois. quand on vous a vue. vous êtes arrivée il y avait un homme qui vous a accompagnée. on a écouté très attentivement ce que vous disiez c'était très intéressant.

215. (E): tout-à-fait. Bien sûr! et en dehors de l'université vous n'utilisez jamais le français?
216. (I₁.Et.F): non en général!
217. (I₁.Et.F): <malheureusement>
218. (E): même par Internet? vous avez sans doute déjà entendu des chansons françaises?
219. (I₃.Et.F): oui. quelques unes.
220. (E): oui? lesquelles?... vous vous souvenez de l'auteur?
221. (I₂.Et.F): l'auteur?
222. (E): les chanteurs?
223. (I₂.Et.F): Ingrid.
224. (E): Ingrid. elle est Italienne.
225. (I₂.Et.F): elle est Italienne?
226. (E): oui.
227. (I₁.Et.F): mais elle chante en français.
228. (E): oui.
229. (I₁.Et.F): je me rappelle d'une chanteuse qui n'est pas très connue. je ne me souviens plus de son nom. « *la p'tite sœur* »². elle a cette chanson.
230. (E): c'est quoi ? c'est du rock? du R'n'B? c'est quoi?
231. (I₁.Et.F): de la pop. oui de la pop bien sûr! et bon. Patricia Kaas.
232. (E): bien. et les films?
233. (I₃.Et.F): « Taxi ». c'est le premier(*rires*). après le douzième arrondissement. non. le treizième arrondissement.
234. (E): mm. vous n'avez jamais entendu parlé du Printemps Français? de la semaine francophone? vous avez entendu peut-être êtes-vous allées aux concerts? vous avez sans doute vu des films? dans le cadre de la Semaine de la francophonie.
235. (I₁.Et.F): il y a eu des événements du Printemps Français. des invités français sont venus dans notre cinéma L1. ça a commencé assez tard. on a montré toute la nuit des courts-métrages français < ?>.
236. (E): oui oui.
237. (I₁.Et.F): malheureusement je n'y suis pas allée. je n'ai pas eu la possibilité.
238. (E): parce que c'était tard c'est ça?
239. (I₁.Et.F): je n'avais pas de moyens pour y aller. si cela avait été pendant la journée. alors oui. et vous n'avez jamais de pièce de théâtre? vous n'êtes jamais allés à V₁ ou V₂ pour voir une pièce de théâtre. des films. assister à des rencontres avec des artistes?non?
240. (I₁.Et.F): non. pas avec les Français.
241. (E): non. est-ce que vous savez ce que c'est l'Alliance Française?... Alliance Française? non?
242. (I ?): non.
243. (E): j'ai avec moi des programmes (*je distribue des flyers de l'AF*). c'est comme le British Concil. vous connaissez ce que c'est? c'est un centre culturel où on peut apprendre une langue étrangère. pour le français il y a l'Alliance Française et pour l'anglais c'est le British Concil. l'Alliance Française existe à V₃ près de U₁ et de l'U₂. donc voilà. et les livres ? vous en lisez?
244. (I₃.Et.F): en français?
245. (E): oui!
246. (I₃.Et.F): si je savais la langue suffisamment alors je pourrai en lire. en anglais oui. en français malheureusement non.
247. (E): mm. peut-être que vous avez/ vous avez peut-être déjà lu des auteurs français en ukrainien? vous avez peut-être essayé quand vous lisez des livres?... seulement des auteurs ukrainiens. anglais. et français? non?
248. (I₁.Et.F): je ne m'en rappelle plus! (*rires*)

² En français.

249. (I₃.Et.F) : peut-être qu'on en a lu mais on ne se rappelle plus!
250. (E): mm. mm. je vois... bien on continue ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas dans l'enseignement du français... dans l'enseignement-apprentissage. vous pouvez me parler de vos difficultés et atouts dans l'apprentissage du français. vous pouvez tout dire! dites-le sincèrement! qu'est-ce que vous n'aimez pas ? quand vous apprenez le français quand est-ce que c'est difficile pour vous?...
251. (I₂.Et.F): je ne sais même pas! (*rires*)...
252. (I₂.Et.F) : les difficultés? concernant la professeure. on a eu de la chance on a une bonne professeure. on a vu qu'elle maîtrise le français.
253. (E): mm. pour vous c'est important.
254. (I₂.Et.F): oui elle connaît très bien la langue.
255. (E): simplement parce qu'elle va souvent en France comme elle m'a dit.
256. (I₃.Et.F) : oui. elle veut vraiment qu'on réussisse en français. elle exige de nous beaucoup de travail. qu'on travaille sur la grammaire surtout.
257. (I₁.Et.F): même si c'est pas toujours le cas!
258. (I₂.Et.F): oui.
259. (I_{plusieurs}): (*rires*)
260. (I₁.Et.F) : parce qu'on a beaucoup de matériel dans toutes les disciplines.
261. (E): mm...quels sont vos difficultés et atouts?... dans l'apprentissage du français.
262. (I₁.Et.F): c'est assez dur. du fait qu'on apprenne trois langues en tout. l'anglais. le français. le polonais.
263. (E): c'est tout?
264. (I₁.Et.F) : oui. on a comme spécialité l'enseignement des langues étrangères. et.<on les confond parfois>.
265. (E): vous les confondez souvent?
266. (I₁.Et.F): oui! quelques fois.
267. (E): mm...
268. (I₁.Et.F): quand on parle vite.
269. (E) : mm.
270. (I₁.Et.F): quand on commence à parler. on peut confondre les mots du français avec l'anglais. le polonais en général. et quand j'ai commencé d'apprendre le polonais. mais je n'ai jamais vu le polonais. ou bien l'anglais ou bien l'anglais. il y a des sons nasaux comme en français. maintenant je n'ai plus de problèmes avec cela. normal.
271. (E) : mm...
272. (I₁.Et.F): voilà peut-être...
273. (E): et votre professeure de français utilise-t-elle d'autres langues? comment vous parle-t-elle?
274. (I₂.Et.F): seulement en français.
275. (I_{plusieurs}): en français.
276. (E): seulement en français. et si vous tentez de parler en anglais que dit votre professeure?
277. (I₁.Et.F): elle rit (*rires*)
278. (E): hein ?
279. (I₁.Et.F): elle rit!
280. (E): elle rit. mm.
281. (I₂.Et.F): elle nous demande de nous corriger.
282. (E): mm... et les cours de français vous intéressent?
283. (I₁.Et.F): oui. en général. je pense que pour apprendre quelque chose peu importe la discipline que ce soit la langue. les mathématiques. ou encore l'informatique. le principal est que le cours soit intéressant. si c'est intéressant tu apprends plus facilement. tu retiens. tu comprends.
284. (E): mm. et ta motivation est plus grande!
285. (I₃.Et.F) : quand c'est intéressant <?>
286. (E): mm... selon votre avis que signifie apprendre une langue? vous avez dit que c'était intéressant et quoi encore?...

287. (I₂.Et.F): comment dire. penser. penser directement! dans la langue étrangère. et exprimer des mots. et quand en cours le professeur pose une question à laquelle l'étudiant est capable de répondre et d'expliquer 'pourquoi tu as dit ça?'.
288. (E): tu parles de qui là?
289. (I₂.Et.F): des étudiants...
290. (E): mm...
291. (I₁.Et.F): et moi je pense que commencer à penser en langue étrangère ce n'est pas important mais nécessaire. de passer six mois au minimum entouré par cette langue. dans le pays où on parle cette langue précise. tu utilises de façon automatique cette langue. alors cela leur est plus facile après. avec un manuel on peut apprendre < ?>. quand tu tombes dans un environnement linguistique particulier donc apprendre la langue est plus facile. et plus rapide.
292. (E): mm. et votre manuel Popova Kazakova comment vous. il vous plaît? parce que c'est en russe! ce n'est pas dur?
293. (I_{plusieurs}): non.
294. (I₃.Et.F) : il n'y a pas de problème avec le russe! peut-être que notre président actuel fera du russe la deuxième langue d'Etat.
295. (E): mm.
296. (I₁.Et.F): on verra bien!
297. (E): mm.
298. (I_{plusieurs}): (*chuchotements*)
299. (E): en tout vous connaissez quatre langues. le russe. l'ukrainien. non cinq. l'anglais. le français. le polonais! et quoi d'autre?
300. (I₂.Et.F): le russe et l'ukrainien!
301. (E): donc cinq!
302. (I₂.Et.F) : je dirais on connaît trois et on apprend encore deux.
303. (I₁.Et.F) : je dirais pas qu'on les connaît vraiment.
304. (E): c'est bien! c'est super! même si vous connaissez un peu le français. vous pouvez. c'est intéressant. vous pouvez écouter. reconnaître. ce que c'est. dans quelle langue les gens parlent. et en Angleterre ou aux USA vous n'êtes jamais allées c'est ça?
305. (I₁.Et.F): jamais.
306. (E) : et est-ce que des personnes de ces pays sont venus à l'école ou ici ?
307. (I_{plusieurs}): déjà.
308. (E): ils sont déjà venus! les Anglais?
309. (I_{plusieurs}): oui.
310. (I₃.Et.F) : ils nous ont parlé de la Bible.
311. (E): (*air étonné*)
312. (I_{plusieurs}): (*rires*)
313. (E) : vous êtes sérieuses?
314. (I₃.Et.F): oui. sur les courants religieux! ils nous ont parlé de la Bible.
315. (E): et c'était qui?
316. (I₁.Et.F): <?>
317. (I₁.Et.F): non non non.
318. (E) : c'était des mormons non?
319. (I₁.Et.F): qui?
320. (E) : les mormons ?
321. (I₁.Et.F): quelque chose de ce genre. je ne m'en rappelle plus!
322. (E) : non.
323. (I₁.Et.F): c'est un courant religieux. les témoins de Jéhova. assez répandu. et un professeur est venu. si je m'en rappelle bien. et il nous a donné cours quelques jours. et nous a raconté des choses sur la religion (*rires*)
324. (E) : mm. il était professeur de théologie?
325. (I₁.Et.F): apparemment.
326. (E) : mm. et c'était où. à l'école ou ici?
327. (I₁.Et.F): ici.
328. (I_{plusieurs}) : ici.
329. (I₁.Et.F): oui.

330. (I₂pusieurs): et aussi au collège.
331. (E): au collège. mm.
332. (I₂.Et.F): à l'école des missionnaires de la paix sont venus. ils se sont appelés comme ça. on regardait des films en anglais. ils ont apporté des jeux. enfin ce qu'ils ont en Amérique. et nous nous avons présenté nos jeux. et ils ont invité quelques élèves à aller aux États-Unis. et après il s'est avéré que c'était des mormons comme vous avez dit. c'est un professeur de l'école qui les avait invité. il était mormon aussi. après il. après il y a eu un scandale.
333. (E): oui?
334. (I₂.Et.F): oui. après quoi il a été licencié.
335. (E): à cause de quoi tu as dit?
336. (I₂.Et.F): parce que les parents estimaient que leurs enfants qui étaient eux-mêmes croyants. chrétiens. ne voulaient qu'on nous /
337. (I₁.Et.F): qu'on les manipule.
338. (E): oui.
339. (I₂.Et.F): et /
340. (E): ok. vous avez plus souvent des relations avec les anglosaxons si je puis dire. avec des gens des USA. Angleterre. Canada. etc.
341. (I₁.Et.F): la Grande-Bretagne.
342. (E): oui.
343. (I₁.Et.F): mm. des Allemands sont venus aussi. on a un échange. et une professeure allemande est arrivée chez nous.
344. (E): à l'université.
345. (I₁.Et.F): oui.
346. (I₁.Et.F): et elle leur a donné des cours. les germanisants avaient alors beaucoup de chance. elle donnait dans un groupe des cours et pour ceux qui souhaitaient apprendre l'allemand. il y avait un cours facultatif. c'était très intéressant.
347. (E): et les Polonais sont venus chez vous? parce que ce sont vos voisins!
348. (I₂.Et.F): les voisins ça reste des voisins!
349. (E): (*rires*) mm... et que voulez-vous faire plus tard? après l'université?
350. (I₂.Et.F): non pas ce qu'on veut faire. mais ce dans quoi on réussira! selon les possibilité!
351. (I₁.Et.F): les possibilités.
352. (I₂.Et.F): notre spécialité est très difficile. si tu veux travailler selon ta spécialité. ce n'est pas si simple. aller à l'école et enseigner aux enfants quelque soit la langue! alors ce serait super! mais chez nous il y a/
353. (I₁.Et.F): des problèmes. oui oui.
354. (I₂.Et.F): donc on ne veut pas. ça sera comme ça sera!
355. (E): c'est clair. et les autres? bien sûr dans l'idéal! qu'aimeriez-vous faire comme métier?
356. (I₂.Et.F): on aimerait être traductrices.
357. (E): traductrices?
358. (I₁.Et.F): oui.
359. (I₂.Et.F) : ouvrir une agence de traduction privée. et avoir son salaire!
360. (I₁.Et.F) : < ? >
361. (E): une utopie! mm.
362. (I₁.Et.F) : peut-être que ça va changé!
363. (I₃.Et.F): dans quelques années!
364. (I₁.Et.F): il faut être optimiste! (*rires*)
365. (I_{ensemble}) : (*rires*)
366. (I₁.Et.F) : idéalistes!... optimistes c'est être idéalistes!
367. (E): et toi idéalement qu'aimerais-tu faire?
368. (I₂.Et.F): moi par exemple... aussi traductrice!...
369. (E): et vous pouvez être traductrices après votre diplôme?
370. (I₂.Et.F): oui.
371. (E): mm.
372. (I₁.Et.F): si on a la possibilité!

373. (E): parce que je pensais que vous ne pouviez que devenir /
374. (I₁.Et.F): enseignantes?
375. (E): oui. enseignantes.
376. (I₁.Et.F): seulement après la quatrième ou cinquième année on peut faire/
377. (E): traductrice.
378. (I₁.Et.F): dans nos diplômes il sera marqué enseignante d'anglais et de français et de littérature étrangère. on peut faire ça ou ça selon notre spécialité. mais en sachant bien l'anglais. je pense qu'on peut trouver un autre travail. c'est possible!
379. (E): mm.
380. (I₁.Et.F): je pense!
381. (E): mm... est-ce que vous avez des possibilités pour aller à l'étranger? vous avez un programme à l'université comme Erasmus? vous savez ce que c'est?
382. (I₁.Et.F): un échange entre les étudiants?
383. (E): oui un échange. vous en avez?
384. (I₁.Et.F): sans doute!
385. (E): avec quels /
386. (I₁.Et.F): pays?
387. (E): pays.
388. (I₃.Et.F) : la Grande-Bretagne apparemment. quoi d'autres?
389. (I₁.Et.F): la Hongrie.
390. (E): oui la Hongrie.
391. (E): et commence ça fonctionne? si vous avez un échange avec l'Angleterre pourquoi vous n'y êtes jamais allées?
392. (I₁.Et.F): la première chose c'est le financement!
393. (E): oui. l'université ne vous aide pas? vous ne recevez pas d'aides?
394. (I₁.Et.F): non. on est dans une université privée et il n'y a pas de bourses.
395. (E): pourquoi vous avez choisi précisément cette université?...
396. (I₂.Et.F): parce que dans d'autres établissement d'enseignement supérieur où j'ai donné mon dossier de demande d'inscription. pour réussir les examens c'est cher. il faut donner comme on dit/
397. (I₁.Et.F): des pots-de-vin.
398. (I₂.Et.F): Il faut donner des pots-de-vin.
399. (E): c'est *un pot-de-vin*³.
400. (I₁.Et.F): oui.
401. (I₂.Et.F): et ça nous permet d'étudier pendant au moins deux ans.
402. (E): seulement deux ans?
403. (I₂.Et.F): avec cet argent!
404. (E): mm.
405. (I₂.Et.F): c'est pourquoi je ne voulais pas. c'était avant.
406. (E): selon vous une université privée est mieux qu'une université publique? selon votre point de vue. j'ai bien compris ou bien non?
407. (I₁.Et.F): non. l'université publique c'est le mieux. tu as une bourse. l'État t'aide.
408. (E): oui.
409. (I₂.Et.F): l'université privé tu payes pour l'année d'études et c'est tout. on te demande rien d'autre! pour l'université publique tu as beaucoup d'argent à donner juste pour y entrer! à la session d'examens. on t'embête. on m'a raconté combien il fallait donner/
410. (E): et c'est combien?... tu sais?
411. (I₂.Et.F): en tout cas beaucoup! mais maintenant c'est/
412. (E): je pensais que cette corruption était interdite!
413. (I₂.Et.F): moi je sais qu'à U₁ c'est. pour y rentrer je sais qu'il faut payer 2500 dollars. c'est pour une faculté pas très importante. mais pour la nôtre c'est sans doute plus!.
414. (E): combien vous avez dû payer pour entrer ici?

³ En russe.

415. (I₁.Et.F): ici on a passé des examens et on est passé.
416. (E): c'est tout?
417. (I₂.Et.F): seulement chaque année il faut payer.
418. (E): c'est combien?
419. (I₁.Et.F): chaque année ça augmente de 20%. en première année/
420. (I₂.Et.F): 3100.
421. (I₃.Et.F): ah oui 3100. en deuxième année on a payé 3300. et cette année presque 3500.
422. (E): hriven⁴?
423. (I₃.Et.F): hriven.
424. (I₂.Et.F): vous avez vu notre pauvre système! c'est sans doute intéressant!
425. (E): 300 hriven pour la première année c'est ça?
426. (I₃.Et.F): non. 3300.
427. (E): ah ok. parce que je/
428. (I₃.Et.F): 3100. probablement.
429. (E): mm...
430. (I₁.Et.F): notre système éducatif n'est pas si mal mais/
431. (E): mais?
432. (I₁.Et.F): mais pour entrer dans une université publique ou bien être un génie. un passionné des études. ou bien avoir de l'argent!
433. (I₂.Et.F): oui. la première chose. c'est l'argent!
434. (I₁.Et.F): il n'y a pas d'autres solutions!
435. (E): donc c'est difficile d'étudier en Ukraine? c'est ce qu'on peut dire?
436. (I_{plusieurs}): mm.
437. (E): si tu n'es pas riche donc/
438. (I_{plusieurs}): oui!
439. (I₃.Et.F): c'est pourquoi il y a beaucoup d'étudiants issus d'un milieu riche. et ils étudient dans les meilleurs établissements. surtout publics.
440. (I₂.Et.F): surtout publics.
441. (E): oui?
442. (I₂.Et.F): là c'est une université la plus simple qui soit. ou bien il y a le collège.
443. (E): oui.[...]

FIN

⁴ Devise locale.

Le contexte

Date, heure et lieu	le 15 mars 2010 à 12h00, dans une salle d'informatique d'une université privée
Informateurs	Cinq étudiantes de deuxième année en langue et littératures anglaises, âgées de 18-19ans. Français L ₂ . Débutantes en français (apprentissage depuis un an)
Durée de l'entretien	48'02
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques énoncés en <i>anglais</i>
Autre indication	Entretien sur l'heure de cours de français. Dans la salle, d'autres étudiantes sont présentes effectuant un travail personnel.

1. (E): alors. qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre? en général?
2. (I₁.Et.F) : par exemple moi je dessine.
3. (E): tu dessines oui?
4. (I₁.Et.F) : je dessine. j'ai fini une école de dessin donc je peux dessiner.
5. (E): mm/
6. (I₁.Et.F) : je dessine par exemple pour moi-même. je peux dessiner pour des panneaux muraux si on me le demande à l'école. de même en première année je dessinais des panneaux pour l'université.
7. (E): mm... et cela fait combien de temps que tu dessines?
8. (I₁.Et.F) : je dessine je dessine?/
9. (E): quand as-tu commencé?
10. (I₁.Et.F) : quand est-ce que c'était? à peu près en cinquième classe/
11. (E): mm...mm... et toi?/
12. (I₂.Et.F) : d'habitude je me promène avec mes amis. je discute avec eux. par téléphone. par Internet. je peux lire la Bible pendant mon temps libre.
13. (E): la Bible. tu es pratiquante?
14. (I₂.Et.F) : c'est-à-dire?
15. (E): tu vas à/
16. (I₁.Et.F) : à l'église? oui/
17. (E): oui. tu fais le jeûne pour Pâques?
18. (I₂.Et.F) : je le fais. mais dans mon église le jeûne se pratique d'une autre manière. par exemple pour les orthodoxes <c'est le jeudi>.
19. (E): tu es de quelle croyance?
20. (I₂.Et.F) : baptiste.
21. (E): mm. c'est-à-dire qu'aux USA il y a ce /
22. (I₂.Et.F) : *baptist* en anglais...
23. (E): mm...mm... bien. et toi?
24. (I₃.Et.F) : je sors avec mes amis. je regarde la télévision. j'écoute de la musique
[RIRES]
25. (E): mm... et?
26. (I₁.Et.F) : et d'habitude je reste chez moi. en général/
27. (E) : qu'est-ce que tu fais?/
28. (I₃.Et.F) : à la maison? je me repose. je regarde la télévision. si je veux. et ces derniers temps j'ai passé du temps avec mon copain...
29. (E) : quoi?
30. (I₃.Et.F) : je reste à la maison avec mon copain. et aussi j'étudie.
31. (I_{plusieurs}) : (*chuchotements*)

32. (E) : mm. et vous pouvez me raconter votre journée. par exemple aujourd'hui. à quelle vous vous levez? quand finissez-vous la journée? et qu'est-ce que vous faites chez vous? etc.
33. (I₃.Et.F) : mm.
34. (E): peut-être que pour vous c'est <étrange> mais j'aimerais connaître vos habitudes.
35. (I₂.Et.F) : moi d'habitude je me lève/ si j'ai le premier cours alors d'habitude je me lève à sept heures trente. je m'habille rapidement etc.
36. (E): où est-ce que tu vis?
37. (I₂.Et.F) : en cité-u.
38. (E): mm.
39. (I₂.Et.F) : et je prépare le petit déjeuner pour moi et d'autres fille. parce que je me habille plus vite que elles.
40. (E): tu vis avec d'autres personnes c'est ça?
41. (I₂.Et.F) oui. nous sommes quatre filles dans la chambre./
42. (E): vous avez une grande chambre?
43. (I₂.Et.F) : je ne sais pas vraiment. ça nous suffit
44. (I₃.Et.F) : si on compare avec les standards européens. bien sûr c'est un peu petit !
45. (E) : vous avez combien de mètres carrés?
46. (I₂.Et.F) : je ne sais pas/ environ trois sur quatre/
47. (I₃.Et.F) : environ quatre sur /
48. (I₂.Et.F) : sur cinq on peut dire/
49. (E): quatre sur cinq. mm.
50. (I₂.Et.F) : ensuite je vais aux cours. à mon retour quelque fois je me repose un peu. après je révise. quelques fois je vais au club d'échecs. d'habitude c'est le lundi. après que je me retourne chez moi et je révise.
51. (E): c'est où cet atelier? /
52. (I₂.Et.F) : à l'université oui! si j'ai un travail à faire. /
53. (E): et tu/
54. (I₂.Et.F) : je vais à la bibliothèque/
55. (E): mm/
56. (I₂.Et.F) : je révise. et je me couche environ vers une heure du matin... minuit ou une heure du matin.
57. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
58. (I₂.Et.F) : <environ> (*rires*)
59. (E) : attends à minuit tu es où ? à la maison ou tu reviens tout juste chez toi?/
60. (I₂.Et.F) : dormir! (*rires*) je vais me coucher!
61. (E): ah ok! oui oui! <?>
62. (I₂.Et.F) : mais tout dépend vraiment du travail qu'on nous donne à faire!/
63. (E): mm. bien. et vous les autres filles? vous avez du temps en général car je pensais/ je pense que les étudiants ont en général très peu de temps libre! vous avez le premier cours. le deuxième. le troisième. le quatrième. c'est tous les jours comme ça?
64. (I?): non.
65. (E): non?
66. (I₂.Et.F) : parfois.
67. (E): parfois!
68. (I₃.Et.F) : oui!
69. (I₂.Et.F) : le système éducatif ne permet de nous mettre plus de quatre cours.
70. (E): par jour?
71. (I₂.Et.F) : oui!
72. (E): mm.
73. (I₂.Et.F) : on a/
74. (E) : c'est comme ça tous les jours?
75. (I₂.Et.F) : maximum!
76. (E): maximum?
77. (I₂.Et.F) : oui... je connais quelques universités où il y a les cours de huit heures à quatre heures. là-bas il y a plusieurs ateliers et puis si un étudiant a besoin de rattraper il a des facultatifs en plus.

78. (E): mm/
79. (I₂.Et.F) : seulement ils sont différents/
80. (E) : mm...
81. (I₂.Et.F) : à V₁ je sais.
82. (I?): à V₁ et à V₂.
83. (I₂.Et.F) : à V₁ apparemment.
84. (E): mm. et vous?
85. (I₃.Et.F) : je m'oblige à mettre mon réveil à sept heures du matin. je l'entends. mais je m'endors de nouveau.
86. (I_{ensemble}) : (*rires*)
87. (I₃.Et.F) : là tu comprends qu'il faut se lever. à sept heures et demie tu l'entends de nouveau! (*rires*)
88. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
89. (I₃.Et.F) : et du coup je me lève!/
90. (E): et tu vis où?
91. (I₃.Et.F) : je vis dans un appartement. pas très loin d'ici.
92. (E): avec ta famille ou bien/
93. (I₃.Et.F) : oui. ici avec des copines. on loue un appartement. et on vit là-bas.
94. (E): mm...
95. (I₃.Et.F) : euh/
96. (E): c'est cher?
97. (I₃.Et.F) : trois cents hriven/
98. (E): vous partagez ensuite.
99. (I₃.Et.F) : bien sûr/
100. (E): oui. et ensuite?
101. (I₃.Et.F) : je fais quelque chose à manger/je m'habille/ je me lave. ensuite je vais en cours et/
102. (E): et à quelle commences-tu les cours?
103. (I₃.Et.F) : si c'est le premier cours à huit heures et demie.
104. (E) : mm/
105. (I₃.Et.F) : si c'est le deuxième cours c'est vers/
106. (I₂.Et.F) : dix heures/
107. (I₃.Et.F) : dix heures/
108. (E): et vous commencez le plus souvent au premier cours ou au deuxième cours?
109. (I₂.Et.F) : c'est surtout au deuxième cours qu'on commence le plus souvent. mais on devrait commencé plus tôt par la littérature étrangère. mais cela ne s'est pas fait. sinon on aurait commencé dès le premier cours donc.
110. (E): mm. ok.
111. (I₃.Et.F) : et après je rentre chez moi. je fais mes activités. je peux lire un livre. je peux regarder des films. je peux... parler avec les filles par exemple. souvent on a beaucoup de copines qui passent nous voir avec leurs copains. on parle de choses qui nous intéressent et qu'on a en commun. et parfois les garçons prennent une guitare et commencent à chanter!/
112. (E) : mm. je vois/
113. (I₃.Et.F) : voilà!
114. (E) : et toi?
115. (I₄.Et.F): moi je vis comme (I₃.Et.F) en cité-u/
116. (E) : c'est la même chose?
117. (I₄.Et.F) : je loue un appartement.
118. (E) : tu vis avec tes amies?
119. (I₄.Et.F) : non avec mon copain. dans un appartement. et on a aussi un colocataire qui vit avec nous dans une autre pièce. bon d'habitude je me lève à sept heures/ mon réveil sonne à sept heures/
120. (I₂.Et.F) : elle le mets seulement!/
121. (E) : tu es comme toutes ici? (*rires*)
122. (I₄.Et.F) : si je commence par le premier cours. Il faut que je me lève. sinon si je sais que j'ai encore du temps je dors encore une heure de plus! je m'habille/

123. (I₁.Et.F) : non ne la croyez pas! je sais quand elle se lève! (*rires*)
124. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
125. (I₄.Et.F) : oui c'est vrai j'ai dû mal à me lever!
126. (E) : et si vous ratez un cours vous avez des problèmes ou quoi?
127. (I?): <oui on peut>
128. (I₄.Et.F) : on peut te noter absente et tu dois reprendre le cours. et apprendre.
129. (I₂.Et.F) : eas seulement! tu dois te procurer les documents qui ont été distribués pendant le cours. quelques profs l'exigent. sinon parfois les profs exigent des recopier les notes que les autres ont pris pendant les cours et les lui montrer.
130. (I₃.Et.F) : et/
131. (E):< les notes qu'est-ce que c'est ?>
132. (I?): <les note dans les cahiers >
133. (E) : mm/
134. (I₃.Et.F) : et j'ai oublié.
135. (I₄.Et.F) : et si tu as / j'ai perdu ce que je voulais dire! et si tu ne vas pas en cours à la fin de mois il faut payer.
136. (I₂.Et.F) : il faut payer et enlève des points pour/
137. (E): donc si le professeur regarde si tout le monde est la. ok. s'il s'aperçoit qu'une personne n'est pas là donc vous êtes obligées de payer par rapport au fait que vous n'étiez pas présentes en/
138. (I_{plusieurs}) : oui oui!/
139. (E) : en cours. et ça coûte combien?
140. (I₂.Et.F) : deux hrivnia pour un cours < ?> et si tu sèches plus de cinq cours ça passe à cinq hriven par cours! [...]
141. (E) : d'accord. à peu près deux hrivnia?
142. (I_{plusieurs}) : oui!
143. (E) : mm. et il vous faut aussi réécrire ce qui a été fait dans le cours.
144. (I₂.Et.F) : bien sûr.
145. (E) : vous avez déjà vécu ça. c'est-à-dire de manquer /
146. (I_{plusieurs}) : oui/
147. (E): des cours. ça s'est passé? oui?
148. (I₁.Et.F) : une fois ou même plus j'ai déjà manqué des cours!
149. (I₂.Et.F) : moi je suis seulement allée à la maison et je n'ai pas eu le temps d'aller en cours! mais cela arrive pour des raisons différentes.
150. (E): mm. vous ne devez pas présenter des documents si vous n'étiez pas en cours?
151. (I₂.Et.F) : non. ils écrivent quelque chose dans un cahier d'appel. et avec des justificatifs.
152. (E): ok. et quelles matières préférez-vous?/
153. (I₃.Et.F) : les disciplines de spécialité.
154. (E) : oui?
155. (I₃.Et.F) : les disciplines de spécialité.
156. (E) : de spécialités.
157. (I_{plusieurs}) : c'est-à-dire anglais et français.
158. (E) : mm.
159. (I₂.Et.F) : et maintenant quand j'ai du temps j'étudie la philosophie!
160. (E): oui? vous avez ça?
161. (I₂.Et.F) : non c'est seulement un semestre. on a beaucoup de choses à faire! écrire divers travaux. passer du temps à la bibliothèque. et en ce moment je préfère la philosophie.
162. (E) : c'est la première fois que vous avez de la philosophie?/
163. (I₂.Et.F) : moi j'en avais en onzième classe.
164. (I₃.Et.F) : moi aussi.
165. (I?): pas tous!
166. (I₂.Et.F) : mais certains n'en ont jamais fait!
167. (I?): comme nous.
168. (I₂.Et.F) : pas tous. d'après ce que je sais...

169. (E): mm. combien de temps vous avez fait du français? vous avez commencé à l'université c'est ça?
170. (I_{plusieurs}): oui.
171. (I₂.Et.F): à partir de la première année. avant j'ai un peu appris.
172. (E): toute seule?
173. (I₂.Et.F): non j'ai eu quelques cours particuliers.
174. (E): pardon?
175. (I₂.Et.F): j'ai eu un professeur de cours particulier.
176. (E): un Français?
177. (I₂.Et.F): oui.
178. (E): un Français? sérieusement?
179. (I₂.Et.F): non! pas un Français!
180. (I_{plusieurs}): (*rires*)
181. (I₂.Et.F): en revanche elle connaissait très bien le français et/
182. (E): qu'est-ce qu'elle faisait? traductrice?
183. (I₂.Et.F): elle était prof. à l'école. c'est son grand-père qui lui a appris le français.
184. (E): mm. ok.
185. (I₂.Et.F): elle communique aussi avec des Français.
186. (E): qu'est-ce que vous faisiez en cours?
187. (I₂.Et.F): j'ai étudié d'après les livres de français de la neuvième ou dixième classe d'école. et aussi j'ai étudié d'après le livret de test pour l'entrée à l'université. on apprenait des temps différents. mais je les ai déjà tout oublié.
188. (E): attends tu as commencé déjà à l'école?
189. (I₂.Et.F): non j'ai pas commencé!
190. (E): tu as étudié alors avec un prof en cours particulier c'est ça?
191. (I₂.Et.F): oui! et après elle a eu des problèmes. je ne suis pas allée aux cours pendant deux ans. et c'est dès maintenant que j'ai recommencé.
192. (E): et vous?
193. (I₃.Et.F): seulement à l'université !
194. (I₄.Et.F): seulement cette année. car on a comme langue principale en première année l'anglais. et le français vient comme seconde langue et en deuxième année.
195. (E): et pourquoi avez-vous choisi le français?
196. (I₂.Et.F): c'est la langue la plus jolie à écouter.
197. (I₃.Et.F): c'est la langue de l'amour.
198. (E): ouais. je pensais que c'était l'ukrainien (*rires*)
199. (I_{plusieurs}): (*rires*)
200. (I₅.Et.F): l'ukrainien c'est la langue du rossignol! c'est la langue du rossignol.
201. (I₂.Et.F): le rossignol c'est un oiseau!
202. (E): ah oui! je comprends!... c'est tout? pour vous c'est juste la langue de l'amour et c'est tout?
203. (I₂.Et.F): attendez! il y avait un choix à faire entre le français et l'allemand. L'allemand est assez grossière comme langue et tout-à-fait/
204. (I₃.Et.F): elle ne sonne pas aussi bien/
205. (I₂.Et.F): elle ne sonne pas aussi bien!
206. (E): vous aviez un choix entre le français et /
207. (I?): et l'allemand. oui c'est ça!
208. (I₂.Et.F): par exemple pour le français est plus facile à apprendre que l'anglais! je peux apprendre cinquante mots en une heure. je peux les apprendre et les écrire comme il faut. les retenir. avec les accents. etc. par exemple (*rires*) avec l'anglais c'est pas ça! le français m'est plus facile à apprendre!
209. (I₂.Et.F): l'allemand quand tu l'apprends et après tu regardes une chaîne allemande/[...]
210. (E): donc par le téléviseur tu pouvais/
211. (I₅.Et.F): oui/
212. (E): tu pouvais apprendre/ écouter/
213. (I₅.Et.F): oui. écouter/
214. (E): l'allemand.

215. (I₅.Et.F) : tu peux l'entendre comme elle est utilisée dans la réalité. quand les gens ne prononcent que la moitié des mots.
216. (E): c'est-à-dire?
217. (I₅.Et.F) : sans la fin des mots. le mot devrait être prononcé entièrement mais il ne l'ai qu'à moitié!
218. (E): mm. en quelle langue?
219. (I₅.Et.F) : en allemand!
220. (E) : en allemand.
221. (I₂.Et.F) : moi j'ai comparé les deux langues. j'ai écouté une chanteuse peut-être vous la connaissez ? Mylène Farmer. j'aime beaucoup ces chansons et/
222. (E): Mylène Farmer c'est ça?
223. (I₂.Et.F) : oui et c'est pourquoi j'ai voulu apprendre le français.
224. (E): mm. à vous?
225. (I₂.Et.F) : pareil. j'ai entendu le français plusieurs fois à la télévision. comment on parle français. cela m'a beaucoup plu. c'est très beau. j'ai toujours rêvé d'apprendre le français.
226. (E): mm.
227. (I₁.Et.F) : d'abord on parle un peu mais il me faut approfondir.
228. (E) : mm. mm. et toi? la même chose. d'abord à travers la télévision oui?
229. (I₃.Et.F) : j'ai appris le français parce qu'il ressemble à l'italien. ma mère vit en Italie.
230. (E) : elle vit en Italie c'est ça?
231. (I₃.Et.F) : oui.
232. (E): mm.
233. (I₂.Et.F) : elle travaille. du fait aussi qu'il y ait des ressemblances entre les deux langues. Il y a possibilités de prolonger avec l'italien...
234. (E): ce sera plus facile... ça fait longtemps qu'elle est là-bas?
235. (I₃.Et.F) : environ sept ans.
236. (E): ah oui? c'est difficile pour elle et pour toi?
237. (I₃.Et.F) : au début c'était très dur pour moi car c'est ma mère et la première année surtout car elle m'a éduquée (*rires*) bien sûr. on peut/
238. (E) : tu as des frères et soeurs?
239. (I₃.Et.F) : j'ai un frère plus petit que moi. il a dix ans. il a quasiment pas vu maman. il était très petit quand maman est partie.
240. (E): mais elle vient souvent vous voir?
241. (I₃.Et.F) : un mois par an.
242. (E): tu es déjà allée en Italie?
243. (I₃.Et.F) : pas encore...
244. (E): et elle faisait quoi avant ici si ce n'est pas un secret?
245. (I₃.Et.F) : elle était infirmière.
246. (E): ok.
247. (I₃.Et.F) : à la Croix Rouge.
248. (E): ah oui?
249. (I₃.Et.F) : oui...
250. (E) : en plus. mm. je pense que c'est à cause de manque matériels/
251. (I₃.Et.F) : bien sûr. défauts.
252. (E) : défauts.
253. (I₃.Et.F) : au début.
254. (E) : c'est pourquoi elle est partie. et tu as un papa?
255. (I₃.Et.F) : il est militaire.
256. (E): qu'est-ce que c'est? qu'est-ce qu'il fait concrètement?
257. (I₃.Et.F) : il est à l'armée.
258. (E): ah militaire! ok ok! (*rires*) mm... je vois...et vous avez une famille? une mère un père qui est parti ou partie/
259. (I₂.Et.F) : bien sûr j'ai une famille. mon père est en Russie.
260. (E) : il est Russe peut-être?
261. (I₂.Et.F) : non!

262. (E) : il est parti travailler peut-être?/
 263. (I₂.Et.F) : oui c'est ça!
 264. (E): mm. je vois. il y va souvent/
 265. (I₂.Et.F) : oui il y va souvent! il vient aujourd'hui. il revient tous les trois mois pour deux ou trois semaines.
 266. (E) : mm. parce que pour les Ukrainiens il est possible d'aller en Russie sans visa.
 267. (I₂.Et.F) : oui. sans visa.
 268. (E): et il faut donc/
 269. (I₂.Et.F) : on peut rester en Russie pendant trois mois.
 270. (E): et s'il veut rester un an là-bas il lui faut un visa?/
 271. (I₂.Et.F) : j'en sais rien!
 272. (E): peut-être. hum. bien... est-ce que vous êtes allées dans un pays francophone?
 273. (I_{plusieurs}) : non. on n'y est pas encore allée...
 274. (E): vous aimeriez y aller?
 275. (I_{plusieurs}) : oui. bien sûr!
 276. (E): et où?
 277. (I₁.Et.F) : à Paris... par exemple.
 278. (I₃.Et.F) : Nice ! (*rires*)
 279. (I_{ensemble}) : (*rires*)
 280. (I?) : <?>
 281. (E) : vous aimeriez d'abord la France?
 282. (I_{plusieurs}) : oui!
 283. (E): dans d'autres pays où <vous aimeriez aller>?
 284. (I_{plusieurs}) : la Grande Bretagne, l'Espagne!...
 285. (E) : oui mais pour. excusez-moi. où l'on peut parler le français!
 286. (I₂.Et.F) : le Luxembourg. la Suisse et aussi quoi d'autres/
 287. (E): vous auriez bien aimé y aller?
 288. (I_{plusieurs}) : oui.
 289. (E): le Luxembourg. et vous?
 290. (I₃.Et.F) : je ne sais même pas!
 291. (E): pour commencer?
 292. (I₃.Et.F) : le Canada pourquoi pas!...
 293. (I₄.Et.F) : le Maroc.
 294. (E): au Maroc?
 295. (I₄.Et.F) : cela m'intéresse de savoir comment les gens vivent là-bas!
 296. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
 297. (I₃.Et.F) : oh sûrement!
 298. (E): mm. oui! et vous êtes déjà allées à l'étranger ou bien jamais?
 299. (I_{plusieurs}) : jamais!
 300. (E): et l'étranger proche par exemple la Russie? vous y êtes déjà allées?
 301. (I₄.Et.F) : pour nous. on vit dans la région près des Carpathes donc pour nous c'est plus près d'aller en Hongrie. mais on y est jamais allé.
 302. (I₃.Et.F) : on n'est pas encore allé à l'étranger!
 303. (I₂.Et.F) : mais on sait que c'est joli! (*rires*)
 304. (I_{ensemble}) : (*rires*)
 305. (I₃.Et.F) : mon père m'a raconté que quand j'étais petite j'étais allée en Russie en avion. Ici et là. mais seulement quand j'étais petite. et je ne me rappelle rien de tout ça. si je pouvais le faire maintenant... j'aimerais bien aller en Grande-Bretagne ou en Amérique!...
 306. (E): et vous c'est pareil?
 307. (I₁.Et.F) : et moi/
 308. (I₂.Et.F) : non. moi en Nouvelle Zélande! (*rires*)
 309. (I₁.Et.F) : oui. oui!
 310. (I₂.Et.F) : la Nouvelle Zélande doit être bien! (*rires*) je pense que c'est un pays très intéressant et j'aimerais bien y vivre! (*rires*)
 311. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
 312. (E): pourquoi pas!

313. (I₄.Et.F) : et toi? la Nouvelle Zélande aussi? (*rires*)
314. (I₂.Et.F) : tu veux venir aussi avec nous? ok!
315. (E): (*rires*)
316. (I₄.Et.F) : pourquoi pas! (*rires*)
317. (E): euh... qu'est-ce que je voulais vous dire?... j'aimerais savoir maintenant pourquoi vous n'êtes pas allées à l'étranger? c'est. parce qu'il faut beaucoup d'argent?
318. (I_{plusieurs}): oui!
319. (E) : c'est à cause de l'argent.
320. (I_{plusieurs}) : oui!
321. (E): vous travaillez en dehors de l'université?
322. (I₂.Et.F) : j'aimerais bien. mais soit il y a peu de travail pour les étudiants soit <cela exige du temps>
323. (E): faire des petits jobs?
324. (I_{plusieurs}) : faire des petits jobs!
325. (I₂.Et.F) : soit il faut faire un temps plein de huit heures du matin à six heures soit/
326. (I₃.Et.F) : soit cela ne convient pas avec les études.
327. (I₄.Et.F) : cela prend plus de temps.
328. (E) : et l'été?
329. (I₂.Et.F) : l'été oui on se débrouille. l'été on a pas beaucoup de temps pour se reposer même si on aimerait bien. on travaille ici.
330. (E): mm... quels métiers?
331. (I₂.Et.F) : je ne sais pas. ça peut être vendeuse.
332. (E) : mm/
333. (I₁.Et.F) : pas en fonction de notre spécialité d'études. selon nos spécialités c'est très dur de trouver. professeur de cours particuliers pour les enfants. mais il faut que tu aies une lettre de recommandation affirmant que tu es un bon professeur.
334. (E) : qui écrit cette lettre?
335. (I₁.Et.F) : un enseignant.
336. (E) : un enseignant?
337. (I₁.Et.F) : peut l'écrire.
338. (E) : ah oui?
339. (I₂.Et.F) : mais ce n'est pas obligatoire. moi je connais deux filles qui n'ont pas eu de lettres de recommandations.
340. (I₁.Et.F) : si la personne voit que tu es compétent. si ces personnes-là te connaissent et si tu parles bien la langue. on peut passer sans une lettre de recommandation/
341. (E): et combien vous donne les élèves? pour les cours?
342. (I₂.Et.F) : environ dix hriven.
343. (E) : l'heure?
344. (I₂.Et.F) : oui! mais on peut de vingt-cinq hriven à trente hriven voire cinquante hriven. ça dépend de l'expérience du professeur et de son niveau de connaissances.
345. (E): j'aimerais maintenant savoir ce que vous aimez dans l'enseignement et apprentissage du français à l'université. et ce qui ne vous plaît pas.
346. (I₂.Et.F) : ça me plaît.
347. (E) : ça vous plaît? en général?
348. (I₄.Et.F) : ça nous plaît en général car c'est quelque chose de nouveau pour nous. et on assimile assez vite. et aussi c'est bien que le français soit proche de l'anglais. il y a beaucoup de mots en commun!
349. (I₂.Et.F) : moi j'aurais préféré apprendre des phrases. par exemple faire la vaisselle etc. quelque chose d'intéressant. ce qu'on utilise dans la vie quotidienne.
350. (E): mm.
351. (I₁.Et.F) : aujourd'hui on a peu d'heures de cours d'anglais. il faudrait qu'on trouve des gens avec qui on pourrait pratiquer notre anglais. la même chose. si tu apprends le français. tu dois parler avec des Français! tu dois entendre comment ils parlent. et continuer à l'apprendre. c'est pareil avec l'anglais.
352. (E): vous n'écoutez pas le français excepté avec le professeur?
353. (I₂.Et.F) : excepté avec le professeur/
354. (I₃.Et.F) : on nous montre des films/

355. (E) : hein?
356. (I₃.Et.F) : on nous montre des films.
357. (E) : ah ! on vous montre des films!
358. (I₂.Et.F) : avec l'anglais. bien que si on regarde/
359. (E) : en anglais?
360. (I₃.Et.F) : oui. en anglais. même si on peut télécharger des films par Internet.
361. (E) : et votre professeur vous a déjà passé des films en français?
362. (I ?) : non. pas encore!
363. (E) : mais vous pouvez regarder tout seul les films/
364. (I?) : oui!
365. (E) : vous pouvez les chercher! hum... et elle ne vous passe pas non plus des chansons françaises?
366. (I₄.Et.F) : on n'a jamais eu ça!
367. (E) : mm.
368. (I₂.Et.F) : c'est peut-être dû au fait que c'est un cours de phonétique.
369. (E) : oui/
370. (I₂.Et.F) : parce qu'on est au niveau débutant. et d'abord on apprenait des sons. après peut-être que cela changera. à deuxième cour on va préparer des plats et le ramener au cours en expliquant en français comment ils sont faits.
371. (I₂.Et.F) : cela aurait été bien quand même de commencer à parler un peu dès le début. dès que tu commence de connaître des choses. par exemple après six mois de cours quand tu connais déjà un peu de mots du vocabulaire quotidien. avoir la possibilité de parler cette langue avec quelqu'un. et cette personne-la pourra t'apprendre beaucoup d'autre mots que tu connaissais pas encore. et ils sont plus faciles ainsi à retenir. c'est mieux que de les apprendre dans le livre!...
372. (E) : mm oui. mm... et quelles différences sentez-vous quand on vous apprend le français et l'anglais? est-ce qu'il y a une différence entre les enseignements?...
373. (I_{plusieurs}) : oui il y en a? il y en a.
374. (E) : oui. lesquelles?... comment on enseigne l'anglais par exemple?
375. (I₂.Et.F) : l'anglais?
376. (E) : oui. par exemple.
377. (I₂.Et.F) : par exemple pour le français on peut dire qu'on apprend tout par coeur. absolument tout! on doit tout réciter au professeur. d'un côté c'est plutôt bien.
378. (E) : donc pour le français vous devez apprendre par coeur c'est ça?
379. (I₂.Et.F) : tout par coeur. oui.
380. (E) : tu penses que c'est pas/
381. (I₃.Et.F) : c'est bien!
382. (E) : c'est bien.
383. (I₃.Et.F) : c'est bien.
384. (I₂.Et.F) : pour l'anglais on travaille avec les manuels. j'ai une copine elle fait aussi l'anglais. et la première année elle a été obligée d'apprendre aussi tout par coeur. mais elle apprenait pas tout par coeur. elle ne faisait que raconter seulement ce qu'elle avait compris. c'était plus efficace pour elle que d'apprendre par coeur.
385. (E) : [...] et selon vous quelle est la meilleure méthode? par coeur ou /
386. (I₃.Et.F) : communiquer avec les gens.
387. (E) : et vous? pourquoi êtes -vous silencieuses? (*rires*) pour vous comment vous apprenez mieux la langue?
388. (I₄.Et.F) : c'est mieux par coeur.
389. (E) : par coeur?
390. (I₂.Et.F) : non. <pas tout quand même!>
391. (I₁.Et.F) : après on peut parler.
392. (I₄.Et.F) : si tu as un texte à apprendre. c'est mieux de apprendre la manière dont tu le comprends. que si tu l'apprends par coeur tu ne sais même pas de quoi ça parle. c'est peu utile. mais si tu comprends de quoi parle le texte. tu peux le raconter comme tu le comprends.
393. (E) : mm/

394. (I₄.Et.F) : et les mots? les mots oui il faut les apprendre par coeur! [RIRES]. pour s'en rappeler.
395. (E): mm. oui... mm. et quelles sont vos difficultés et vos atouts en français?...
396. (I?): <la prononciation des sons mouillés> [...]
397. (I₄.Et.F) : c'est difficile parce qu'il y a beaucoup de sons mouillés. nasaux.
398. (I?): on est pas habitué avec tous! (*exemples*) [...]
399. (E) : le principal est de se comprendre et de communiquer. et après une fois que vous aurez de la pratique ce sera de mieux en mieux.
400. (I₂.Et.F) : oui mais X₁ nous crie dessus car on n'apprend pas. on ne sait pas. mais c'est dur pour nous. (*rires*)
401. (E): oui! il faut réviser! et à la maison comment vous étudiez le français chez vous?
402. (I₂.Et.F) : par exemple si ce sont des mots. on les apprend. si c'est un texte. d'abord une phrase en langue étrangère. après la deuxième/
403. (E): par coeur?
404. (I₂.Et.F) : oui! ensuite on apprend la troisième et quatrième et c'est comme ça jusqu'à la fin...
405. (I ?) : < j'ai oublié ce que je voulais dire !> moi j'apprends le texte de la manière que je le comprends. je cherche... j'ai perdu la page < ?>
406. (E): <c'est pas grave!>...en dehors des cours est-ce que vous entendez le français dans la rue par exemple?
407. (I_{plusieurs}) : non. que dans la rue!
408. (I_{plusieurs}) : <non ?>
409. (I_{plusieurs}) : l'anglais on a entendu! le français/
410. (E) :<pourquoi?>
411. (I₂.Et.F) : en Ukraine le français n'est pas très répandu. on entend plus souvent l'anglais et l'allemand.
412. (E) : mm...et la musique?
413. (I₄.Et.F) : oui. on entend de la musique. en principe on en a. par exemple sur mon téléphone j'ai un extrait. mais tu ne comprends pas toujours de quoi cela parle. quand il y a quelques mots à part qu'on peut comprendre mais le reste/
414. (E) : mm. et les films?
415. (I₄.Et.F) : on en a pas!
416. (I₄.Et.F) : très peu souvent!
417. (I₄.Et.F) : < on en voit deux sur mille>
418. (E): mm. mm.
419. (I₂.Et.F) il y a des films avec Louis de Funès.
420. (I ?): mais ils sont tous doublés.
421. (E): oui. ou avec Pierre Richard. il y en a qui passent sur vos chaînes de télévision. mais on entend pas le français. ils parlent/
422. (I₁.Et.F) : on ne l'entend pas.
423. (E) : sinon vous savez ce que c'est l'Alliance Française?
424. (I?): comment Alliance Française?
425. (E): ou bien British Council? ce sont des centres culturels. là-bas vous pouvez/
426. (I₂.Et.F) : ah oui ça y est je vois! on peut participer à des concours. et il y avait la possibilité de gagner un voyage c'est ça?
427. (E): oui.
428. (I₂.Et.F) : j'ai vu!
429. (E) : et vous savez. bientôt il y aura la semaine de la francophonie.
430. (I?): mm.
431. (E) : vous savez oui? ils vont bientôt montrer des films. vous êtes déjà allées à / à un spectacle dans le cadre de l'évènement? ou encore la semaine de la Francophonie?
432. (I?): on n'est pas encore allé. mais on aimerait beaucoup!
433. (E): oui? hum. et pourquoi vous n'y êtes pas allées?
434. (I_{plusieurs}) : on n'a pas eu d'occasion d'y aller.
435. (I₄.Et.F) : d'abord on n'a pas eu l'occasion. ensuite on ne nous a pas transmis l'information. on ne sait pas. <on n'a pas eu le programme>.
436. (I₂.Et.F) : ah oui j'ai vu qu'il y aura un concert à V₂.

437. (E): oui. aujourd'hui.
438. (I?): aujourd'hui?
439. (I₄.Et.F) : dix hriven pour les étudiants.
440. (I₂.Et.F) : je pense qu'il aura du saxophone
441. (I₄.Et.F) : ah oui?
442. (I₄.Et.F) : d'après ce que je me rappelle.
443. (E) : et vous n'êtes jamais allées à un spectacle pour le Printemps Français à V₃? non vous n'êtes jamais allées. hum. bien. d'après vous que signifie apprendre une langue? s'il te plaît commence!...
444. (I₄.Et.F) : que signifie enseigner une langue?
445. (E): mm...
446. (I₄.Et.F) : ce que signifie une langue pour vous et pour l'enfant. peut-être/ <donner la possibilité à une personne de parler>/
447. (E) : quels sont les éléments principaux pour apprendre une langue?
448. (I₃.Et.F) : il faut qu'il y ait un enseignant qualifié. pour qu'il y ait beaucoup de pratique.
449. (E) : la pratique c'est la communication?
450. (I₃.Et.F) : oui. on peut apprendre une langue même sans professeur juste en regardant des films. ou en communiquant des gens qui discutent. <des francophones>. je pense comme ça.
451. (E): mm.
452. (I ?) : lire les livres
453. (I₁.Et.F) : je pense qu'enseigner la langue à une personne ou à un étudiant cela veut dire de lui ouvrir des nouveaux horizons... donner la possibilité d'apprendre une deuxième langue donc il peut aller dans tel ou tel pays et parler couramment.
454. (E) : c'est-à-dire que pour toi c'est mieux d'être à l'étranger. non dans le pays.
455. (I₁.Et.F) : oui. tu comprends la langue des natifs. la vraie! mais pas la langue classique qu'on a l'habitude d'apprendre. par exemple dans nos manuels d'anglais on nous apprend l'anglais de Grande-Bretagne. mais souvent il y a quelques mots américains.
456. (E): mm.
457. (I₁.Et.F) : il faut aussi les apprendre. et aussi les connaître. parce qu'en Grande-Bretagne personne ne nous attend là-bas. c'est leur particularité. par contre on peut aller en Amérique. ça me paraît être plus possible d'y aller. et d'y apprendre. et apprendre et travailler. il y a beaucoup de gens qui y vont.
458. (E): <comme en Europe>
459. (I₁.Et.F) : les gens vont aussi au Canada. en Italie. il y a plus de possibilité d'y aller. donc il faut apprendre les langues de ces pays. et donc tu es obligé de connaître la langue car là-bas ils vont te dire '*donc* ok?' mais toi tu peux comprendre 'il y a du football'?
460. (E) : mm.
461. (I₁.Et.F) : (*rires*) le football anglais. c'est mieux d'y aller et de'y réfléchir. là-bas il y a des dialectes/ la langue. la culture pour apprendre plus!
462. (E) : oui. bien sûr ! et vous ?
463. (I?): je suis d'accord (*rires*)
464. (I₂.Et.F) : pour apprendre la langue c'est bien d'aller en étranger. comme ça en trois moi tu peux déjà bien parler. autrement après cinq ans à l'université tu peux pas toujours bien apprendre.
465. (I₁.Et.F) : vous savez par exemple c'est bien d'aller à l'étranger. d'abord il faut de l'argent pour y aller. là tu apprends la langue. plus tu travailles. plus tu apprends la culture etc. mais tu apprends pendant cinq ans à l'université. tu connais pas la langue. tu arrives. on te dit que tu ne parles pas correctement.[*exemples*]. il y a plusieurs dialectes.
466. (E) : ok.
467. (I₁.Et.F) : plusieurs langues. [...]
468. (E): et quelles langues vous connaissez?
469. (I₁.Et.F) : l'ukrainien c'est notre langue maternelle!
470. (I₄.Et.F) : on connaît aussi le russe!

471. (E) : l'anglais aussi?
472. (I?): l'anglais bien sûr!
473. (I₂.Et.F) : le français. bien sûr. le français. bien sûr. et le polonais en troisième année.
474. (I?): le polonais ou le tchèque.
475. (E) : le tchèque.
476. (I?): j'ai déjà essayé il y a longtemps !
477. (I₁.Et.F) : moi je rêve d'apprendre encore l'espagnol. c'est une langue qui m'intéresse beaucoup.
478. (I₂.Et.F) : et moi j'aimerais bien apprendre/
479. (E) : c'était quand tu étais encore à l'école?/
480. (I₁.Et.F) : non. en première année à l'université. et je crois en onzième classe. j'ai commandé des livres pour autodidactes. j'ai essayé de lire des manuels pour apprendre par soi-même.
481. (I₂.Et.F) : et alors? ...
482. (E) : mm.
483. (I₁.Et.F) : j'ai réussi à lire des choses.
484. (E) : malheureusement tu ne peux pas apprendre l'espagnol à l'université.
485. (I₁.Et.F) : non. il n'y a pas de moyens pour apprendre l'espagnol ici.
486. (E) : mm. mais alors comment tu peux l'apprendre?...
487. (I₁.Et.F) : j'aimerais bien l'apprendre à l'université comme facultatif mais là il faudrait que je prenne des cours particuliers. mais je ne peux pas en trouver. peut-être que pendant d'été où on a deux mois je pourrai tenter de le faire. il y a de bons livres aussi. j'essaye de lire mais toute seule c'est difficile!
488. (E) : oui. bien sûr!... et quelle profession souhaitez-vous avoir après l'université?
489. (I?): traductrice!
490. (E) : tu veux?
491. (I?): moi aussi.
492. (I₂) : et moi je souhaite encore étudier à l'université.
493. (E) : tu veux changer?
494. (I₂.Et.F) : non. encore apprendre!
495. (E) : mm.
496. (I₂.Et.F) : on verra. et après c'est ce que je dis souvent!
497. (E) : mm...
498. (I₄.Et.F) : je pourrais devenir professeur de cours particuliers ou traductrice. ou travailler dans une maison d'édition [ukrainienne] avec des livres fait par des artistes. il y en a une. 'Ababahalamaha' par exemple. elle est très connue. et ils traduisent des histoires de l'anglais. et ils font ça très bien. les livres sont vraiment de qualité. je pense que cela pourrait être bien de travailler là-bas. ou dans une entreprise connue.
499. (E) : anglais ?
500. (I₄.Et.F) : anglais et français/
501. (E) : ukrainien-anglais oui?
502. (I₄.Et.F) : et le français! (*rires*)
503. (I₃.Et.F) : j'aimerais bien travailler avec l'anglais. ou le français. avec une langue étrangère...
504. (E) : comme traductrice?
505. (I₃.Et.F) : oui ou/ devenir enseignant. enseignement. j'aimerais bien. <mais je peux pas>
506. (E) : pourquoi?
507. (I₄.Et.F) : aujourd'hui on paye très mal.
508. (I₂.Et.F) : non! ce n'est pas vrai! si tu as eu beaucoup d'expériences professionnelles on te paye bien.
509. (I₄.Et.F) : < il faut travailler combien de temps?>
510. (I₂.Et.F) : vingt ans au moins!
511. (I_{ensemble}) : (*rires*)
512. (I₂.Et.F) : parfois tu recevoir ça tout de suite mais c'est très rare.
513. (E) : mm. et toi?
514. (I₃.Et.F) : moi c'est pareil. être professeur de cours particuliers. c'est le plus faisable.

515. (I?): oui. il y a plein de gens/
 516. (I?): il y a beaucoup d'élèves qui ne peuvent pas comprendre. ne peuvent pas corriger leurs défauts depuis l'école par exemple. il prennent un professeur de cours particuliers. chaque enfant peut travailler à son rythme.
 517. (I₄.Et.F) : mais c'est dur avec un professeur de cours particuliers. si tu connais bien anglais ou français. oui il vont te prendre. mais si après tes cours l'enfant va dire 'elle sait rien la professeur !'
 518. (I₃.Et.F) : ou bien si tu sais pas expliquer
 519. (I₄.Et.F) : et puis c'est plus simple au travail si tu connais l'anglais ou le français.
 520. (I ?) : et si tu sais travailler avec cet enfants si tu sais trouver l'approche pour l'enfant particulier. comment l'apprendre correctement? quelle approche choisir.
 521. (E) : mm. bien... et comment on vous a appris l'anglais à l'école? comment? il y a une différence entre l'université et /
 522. (I_{plusieurs}) : oui.
 523. (I₄.Et.F) : on a d'abord appris les lettres... (*rires*)
 524. (I₂.Et.F) : je suis allée en classe spécialisée et d'habitude il y avait trois cours d'anglais par semaine. moi j'en ai eu cinq. et il y avait beaucoup de matériels supplémentaires < ?>.
 525. (E): excuse. c'était des cours intensifs?
 526. (I₂.Et.F) : oui. intensifs.
 527. (E): tu étais avec des lycéens ou seule avec le professeur?
 528. (I₂.Et.F) : non non non [...]
 529.
FIN

Le contexte

Date, heure et lieu	Le 16 mars à 14h35 en salle de cours d'une université privée
Informateurs	Quatre étudiantes, âgées de 21-22ans en quatrième année. Deux sont en langue et littérature ukrainiennes les deux autres en langues étrangères. Elles sont apprenantes de français L ₂ .
Durée de l'entretien	49'07
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques énoncés <i>en français</i> .
Autre indication	Entretien sur l'heure de cours de français

1. (E): on commence! comment vous passez votre temps. la journée. en général. à l'université?
2. (I₁.Et.F) : <depuis le début?>
3. (E): comme vous voulez. un jour à l'université c'est comment?
4. (I₂.Et.F) : il y a le premier cours. pendant les pauses on va au café ou à la bibliothèque.
5. (E): mm. et vous commencez les cours à/
6. (I₂.Et.F) : à huit heures et demie.
7. (E): huit heures et demie tous les jours.
8. (I₁.Et.F) : ou bien à dix heures.
9. (E): ou à dix heures.
10. (I₁.Et.F) : quand il n'y a pas le premier cours on va directement au deuxième.
11. (E): mm. <vous êtes très bavardes les filles> (*rites*) bien sûr asseyez-vous s'il vous plaît! pour qu'on soit plus près. et toi? qu'est-ce que tu fais pendant ton temps libre?
12. (I₂.Et.F) : pendant mon temps libre en principe je révise...et l'autre moitié du temps avec mon mari...
13. (E) : et vous les filles?
14. (I₄.Et.F) : après les cours on va à la bibliothèque.
15. (E): où? à l'université ou/
16. (I₄.Et.F) : et à l'université et dans la ville.
17. (E) : mm. et toi?
18. (I₃.Et.F) : pareil!
19. (E): mm. et en quatrième année vous avez de la littérature ou bien c'est comment?
20. (I₃.Et.F) : anglais et français.
21. (I₄.Et.F) : comme spécialité on a la littérature ukrainienne le français et l'anglais.
22. (E): vous n'êtes seulement que toutes les deux? c'est seulement pour les étudiants français mais les autres?
23. (I₃.Et.F) : ils apprennent l'anglais ou allemand.
24. (E): mm... vous êtes nombreux?
25. (I₃.Et.F) : on est vingt . mais certains d'être nous on changé pour être en assidus ou à distance.
26. (E): mm... c'est clair... hum. bien... et vous. je ne sais pas. qu'est-ce que vous faites en général? du sport? quels sont vos loisirs?
27. (I_{plusieurs}) : quels loisirs?
28. (I₂.Et.F) : du foot.
29. (E): oui? du foot. mm.
30. (I₁.Et.F) : je ne fais pas de sport. j'écoute de la musique.
31. (E): quelle musique?
32. (I₁.Et.F) : toutes. j'apprends la danse orientale.
33. (E): oui? depuis longtemps?
34. (I₁.Et.F) : non. environ depuis un an.
35. (E): mm. et vous?

36. (I₃.Et.F) : moi je ne fais rien. avant. à l'école je faisais de la danse. pendant onze ans.
37. (E): mm. et à l'université il n'y a pas par exemple une salle de sport ou/
38. (I_{plusieurs}) : non il y en a une.
39. (E): un club. une association des étudiants. il n'y a pas ça?
40. (I₂.Et.F) : oui. il y a un foyer.
41. (E): qu'est-ce que c'est?
42. (I₂.Et.F) : c'est un groupe d'étudiants qui organise des concerts.
43. (I ?) : mais seulement les étudiants choisissent. tout le monde ne participe pas.
44. (I₂.Et.F) : il y a eu de mis en place le Printemps Français.
45. (E): mm. dans toutes les facultés il y a une association étudiante? ou bien seulement dans /
46. (I?): chaque faculté a ces représentants auprès du Conseil des étudiants....
47. (E): et quelle est la différence entre le foyer et une association étudiante?
48. (I₁.Et.F) : le foyer c'est plus autour de certaines idées. et notre association d'étudiants ce sont des étudiants de plusieurs facultés qui organisent le 'printemps des étudiants' vendent des billets de discothèque. organisent le concours de 'miss université' /
49. (I₃.Et.F) : de plusieurs facultés/
50. (E): mm/
51. (I₄.Et.F) : de plusieurs cours. qui organisent/
52. (E): mm. une fois par an?
53. (I₁.Et.F) : oui. en général. on essaie. il y a plusieurs représentations.
54. (E): et les autres étudiants des autres universités viennent parfois chez vous? ou bien c'est seulement pour euh/
55. (I₃.Et.F) : c'est seulement pour nous!
56. (E): et quelle matière préférez-vous?
57. (I₁.Et.F) : l'anglais (*rires*)
58. (E): l'anglais?
59. (I₁.Et.F) : dès le cours pratique...
60. (E): pourquoi?
61. (I₁.Et.F) : parce que c'est notre matière principale!
62. (I₂.Et.F) : et le français...
63. (E): combien de temps tu as du français?
64. (I₂.Et.F) : pendant un semestre?
65. (E): par semaine par semaine!
66. (I₂.Et.F) : deux heures. trois ou quatre heures.
67. (E): et l'anglais?
68. (I₁.Et.F) : quatre heures!
69. (I₂.Et.F) : six!
70. (E): et qu'est-ce que vous faites en anglais?
71. (I₂.Et.F) : on lit des textes.
72. (E): vous avez plusieurs/
73. (I₁.Et.F) : enseignants.
74. (E): oui. des enseignants.
75. (I₂.Et.F) : on est divisé en groupes de dix à douze personnes.
76. (E): comment vous apprenez?
77. (I₁.Et.F) : d'après le manuel. le manuel. la pratique de la communication orale et écrite. donc on suit les chapitres. on voit le vocabulaire nouveau. les significations différentes. on fait des exercices avec ces mots-là. on apprend les textes. les histoires différentes.
78. (E): mm. bien. et vous avez de l'oral? c'est-à-dire vous pouvez communiquer?
79. (I₁.Et.F) : c'est très dur.
80. (E): en anglais?
81. (I₂.Et.F) : oui. on parle peu. c'est très difficile pour parler.
82. (E): pourquoi c'est très difficile?
83. (I₁.Et.F) : parce qu'on ne communique pas! on n'a pas d'expérience. on n'a pas de langue parlée.
84. (E): mm. ok.

85. (I₁.Et.F) : < ?>
86. (E): mm. vous aimeriez plus parler oui?
87. (I_{plusieurs}) : (*signe d'acquiescement*)
88. (I₁.Et.F) : <il faudrait que plus d'étrangers viennent plus souvent!>
89. (E): et vous?
90. (I₄.Et.F) : nous. c'est l'ukrainien.
91. (E): mm.
92. (I₄.Et.F) : la principale matière c'est la langue et la littérature ukrainienne. et le français est en plus.
93. (E): oui oui. mais quelle matière préférez-vous?
94. (I₃.Et.F) : l'ukrainien!
95. (E): l'ukrainien?/
96. (I₃.Et.F) : oui/
97. (E): vous avez deux heures d'ukrainien aussi?
98. (I₃.Et.F) : deux fois par semaine.
99. (E): mm. et toi? la même chose?
100. (I₄.Et.F) : oui!...
101. (E): et qu'est-ce que vous faites en cours d'ukrainien?
102. (I₃.Et.F) : on fait des références au règles de grammaire. des dissertations. <et on a quatre heures de cours. on a des TD> en ce moment on fait un apport de stage. car on vient de faire un stage à l'école.
103. (E) : mm... et vous apprenez la littérature contemporaine ukrainienne?
104. (I₃.Et.F) : on a souvent de la littérature contemporaine ukrainienne.
[...]
105. (E): alors dites-moi comment c'était à l'école...où vous étiez en stage.
106. (I₃.Et.F) : bien. c'était <à V₁> on donnait des cours de langues et de littérature en ukrainien pour les classes de huitième. et ils étaient séparés en deux groupes. pour l'ukrainien. et pour la littérature les trente personnes étaient ensemble.
107. (E) : trente ?
108. (I₃.Et.F) : oui. et pour les langues on avait deux sous-groupes de quinze personnes. et pour la langue ukrainienne un sous-groupe était avancé l'autre faible. c'était comme toujours. parfois ils ne voulaient pas se préparer pour les cours.
109. (E): et toi?
110. (I₄.Et.F) : j'avais de la première à la cinquième classe. les tous petits! ils ne m'écoutaient pas. mais c'est normal (*rires*)
111. (E): (*rires*) je vois! et les professeurs assistaient à vos cours?
112. (I₄.Et.F) : moi toujours.
113. (E) : oui. et vous parliez après avec eux?
114. (I₄.Et.F) : oui. les défauts. ce qui n'est pas bien. ce qu'on doit améliorer.
115. (E): oui oui. et pour vous c'était possible de parler avec les professeurs? vous m'avez/ comment?
116. (I₁.Et.F) : c'est clair qu'au début ce n'est pas agréable quand on te dit tes défauts. mais en même c'est utile. et ça nous aide après à travailler à l'école.
117. (E): et vous vous avez enseigné l'anglais oui?
118. (I₂.Et.F) : et la littérature étrangère.
119. (E) : et pour quels élèves?
120. (I₂.Et.F) : aux huitièmes.
121. (E): vous étiez ensemble dans la même école?
122. (I₁.Et.F) : oui. mais avec des classes différentes.
123. (E) : et vous?
124. (I₄.Et.F) : la même école. on était à ETB_{secondaire1}
125. (E): et vous allez enseigner le français. à non vous/ en cinquième année?
126. (I₁.Et.F) : on va apprendre. comment? pendant votre stage?
127. (E) : apprendre mais enseigner?
128. (I₃.Et.F) : on le fera. on aura un stage de cinq mois.
129. (E) : en français c'est ça?
130. (I₂.Et.F) : et en français et en anglais/

131. (E): et en anglais c'est la même chose. vous pensez que pour vous/ non pour vous non bien sûr. vous avez des compétences pour enseigner le français?
132. (I₁.Et.F) : < ?>/
133. (E): parce que vous venez seulement de commencer le français.
134. (I₃.Et.F) : à l'école/
135. (E): ah toi à l'école. on n'avait pas d'anglais. je suis allée en cinquième classe. au début j'ai appris le français. c'est seulement après qu'ils aient proposé l'anglais.
136. (E): mm. je vois. et c'était où? < ?> dans une ville?
137. (I₃.Et.F) : dans la R₁.
138. (E): mm... et tu/ et cela t'as intéressé?
139. (I₂.Et.F) : oui. c'était intéressant.
140. (E): le français? et vous pensez que vous êtes capables d'enseigner le français à l'école?
141. (I₁.Et.F) : c'est bien sûr difficile d'y croire. qu'on est capables. on peut au moins essayer.
142. (E): essayer oui?
143. (I₂.Et.F) : tout s'apprend par l'expérience/
144. (E): oui. bien sûr. je dis cela car l'anglais pour vous c'est facile. si je peux me permettre. comme l'ukrainien. parce que cela fait longtemps que vous apprenez l'anglais. vous êtes habituées à parler anglais. alors que le français. et que voulez vous faire après l'université?
145. (I₁.Et.F) : aller plus loin.
146. (E): ah oui? en doctorat? oui?
147. (I₁.Et.F) : c'est mon souhait mais les moyens c'est autre chose...
148. (E): et où est-ce que tu veux entrer en doctorat? ici. à l'université?
149. (I₁.Et.F) : peut-être. peut-être. oui à V₂ /
150. (E): dans quelle faculté?
151. (I₁.Et.F) : en pédagogie. cela serait bien. c'est juste que si je vais en doctorat il faudra que je trouve un travail. mais on verra.
152. (E): ok. je vois. et toi?
153. (I₂.Et.F) : encore suivre une autre formation.
154. (E): pardon?
155. (I₂.Et.F) : suivre une autre formation/
156. (E): laquelle?
157. (I₂.Et.F) : faire une autre spécialité [...] j'aimerais bien avoir une qualification en tant que journaliste.
158. (E): et vous?
159. (I₄.Et.F) : sans doute à l'école. enseigner...
160. (E) : oui?
161. (I₄.Et.F) : moi j'aimerais bien à l'école.
162. (E): et vous pouvez enseigner le français et l'anglais?
163. (I₄.Et.F) : non.
164. (E): ah seulement l'anglais. je vois... vous aviez par exemple des professeurs qui vous donnaient des cours dans une matière et dans une autre? quand vous étiez à l'école.
165. (I?): non.
166. (E): ils auraient pu le faire? mais là quand vous étiez à l'école est-ce qu'il y avait des enseignants qui donnaient des cours de différentes matières?
167. (E): ah ils étaient spécialiste dans une matière c'est ça?
168. (I₃.Et.F) : en russe et en littérature étrangère.
169. (E): mm...bien et. et quels sont. hum... et vous les filles vous aimiez bien enseigner l'ukrainien aux élèves en général?
170. (I₄.Et.F) : oui.
171. (I₃.Et.F) : (*signe d'acquiescement*)
172. (E): et vous? en anglais?

173. (I₁.Et.F) : l'anglais. c'était en général intéressant. mais la littérature c'était plus dure. En anglais on peut faire des cours pratiques. mais en littérature étrangère c'était plus dur. il fallait se préparer longtemps à l'avance.
174. (E): mm. tu es d'accord?
175. (I₂.Et.F) : moi ça ne m'a pas tellement plus.
176. (E): pourquoi?
177. (I₂.Et.F) : parce que je voulais directement...
178. (E): mm. et toi?
179. (I₁.Et.F) : moi je n'aime pas les enfants.
180. (E): ah tu n'aimes pas les enfants (*rires*) c'est pourquoi tu veux directement enseigner aux étudiants oui?
181. (I₁.Et.F) : <oui si je pouvais>
182. (E): mm. et hum... bien...pourquoi vous/ combien de temps vous passez pour apprendre le français? où et comment?
183. (I₁.Et.F) : j'ai commencé le français à l'école en deuxième langue. j'ai appris à l'école en huitième classe pendant quatre ans. on avait peu d'heures de cours... les deux premières années < une fois par semaine> et en seconde année on en avait trois fois par semaine. et ici à l'université en deuxième année. deuxième. troisième et quatrième année. et voilà en gros. et la troisième année à l'université.
184. (E): mm. et tu es/ excuse-moi/ à l'école c'était jusqu'à la onzième classe. oui?/
185. (I₁.Et.F) : oui jusqu'en onzième.
186. (E): et après tu n'avais pas de pratique c'est ça? en français. jusqu'en / euh tu n'as pas fais de français en première année à l'université ?
187. (I₁.Et.F) : je suis tout de suite allée en deuxième année.
188. (E) : ah directement? mais comment?
189. (I₁.Et.F) : on a un cursus à l'université qui te permet de dès la dixième ou onzième classe tu as des cours tous les week-ends.
190. (E): je vois. en première année c'est ça?
191. (I₃.Et.F) : oui. au lieu de la première année. les dixièmes et onzièmes classes viennent tous les week-ends ici. en cours.
192. (E): mm.
193. (I₄.Et.F) : et les dixièmes et onzièmes classes viennent en première année. et tu passes ensuite directement en deuxième année.
194. (E): mm. en deuxième année. et vous c'est pareil?
195. (I₃.Et.F) : non. on a commencé en première année.
196. (E): mm. comme première langue?
197. (I₃.Et.F) : non. l'ukrainien comme première langue et le français était en plus.
198. (E): attends! je ne comprends pas! [...]
199. (I₁.Et.F) : [...] en fait avant l'université tu as la possibilité de suivre une formation où tu peux assister aux cours en assidu c'est-à-dire pendant deux ans. *tu peux suivre les cours* en première année mais pendant deux ans. alors je suis allée en cours tous les week-ends. et du coup tu as fais le programme de la première année en français quand tu rentres à l'université tu peux continuer de suivre en deuxième année.
200. (E): mm/ et pourquoi vous avez choisi le français? pourquoi pas l'allemand par exemple?
201. (I₃.Et.F) : comme j'ai dit moi j'ai appris le français parce qu'il n'y avait pas d'autres langues. (*intervention d'une personne extérieure*)[...]
202. (E): donc pourquoi le français alors?
203. (I₂.Et.F) : parce que j'ai appris un peu avant. j'aimais bien cette langue.
204. (E): oui. mais pourquoi vous aimiez bien cette langue?
205. (I₁.Et.F) : moi j'ai toujours bien aimé la France.
206. (E): oui?
207. (I₂.Et.F) : c'est une culture intéressante.
208. (E): (*rires*) mm.
209. (I₄.Et.F) : c'est intéressant simplement!
210. (I₃.Et.F) : c'est plus beau. quand tu entends l'allemand/
211. (I₁.Et.F) : (*rires*) < c'est clair! >

212. (I₂Et.F) : < ?>
213. (E): bien. et c'est pourquoi vous avez des possibilités d'après ce que j'ai compris entre l'anglais l'allemand et l'anglais. vous avez choisi le français parce que cela vous plaisait. mais si vous aviez le choix avec l'italien. ou encore je ne sais pas le chinois.
214. (I₁Et.F) : l'italien
215. (E) : qu'est-ce que vous auriez choisi?
216. (I₃Et.F) : l'espagnol! (*rires*)
217. (E): oui.
218. (I₁Et.F) : et le chinois j'aurai bien aimé!
219. (E) : oui.
220. (I₂Et.F) : moi le français.
221. (E) : et toi?
222. (I₂Et.F) : j'aurais pris de toute façon le français.
223. (E): oui. explique- moi pourquoi l'espagnol si tu avais le choix?
224. (I₁Et.F) : parce que j'aime bien l'espagnol.
225. (E) : oui.
226. (I₁Et.F) : si j'aime le français par sa culture. l'espagnol c'est par sa langue.
227. (E): et le chinois?
228. (I₁Et.F) : et le chinois parce que c'est un autre pays. c'est une langue intéressante quand on l'écrit.
229. (E): mm. oui. oui... mais vous ne regrettez un peu euh... euh... vous n'avez pas eu un autre choix euh pour apprendre une autre langue.
230. (I₁Et.F) : si tu veux apprendre des langues. il y a toujours des possibilités. il y en a toujours. et si tu veux tu peux apprendre toi-même.
231. (E) : oui mais à l'université.
232. (I₁Et.F) : on aimerait qu'il y ait plus de choix! comme des cours d'option ou facultatif. les langues obligatoires sont enseignées. pas plus que trois langues comme nous. anglais. le français. et le polonais. pour qu'il y ait plus de langues. et que ce soit facultatif. espagnol. chinois. portugais. etc.
233. (E): oui. et vous ?
234. (I₂Et.F) : parce que c'est très intéressant!
235. (E) : oui.
236. (I₄Et.F) : < ?>
237. (E) : et vous qu'est-ce que vous pensé?
238. (I₂Et.F) : < ?>
239. (E): (*rires*) en général. (*rires*) oui! ok. mm. est-ce que vous êtes déjà allées à l'étranger en général?
240. (I₁Et.F) : moi seulement une fois. je suis allée en Russie (*rires*)
241. (E): en Russie oui? et tu connais d'autres pays?
242. (I₁Et.F) : malheureusement!
243. (E) : malheureusement.
244. (I₁Et.F) : je suis allée à V_{RUSSIE}
245. (E): mm. et vous?
246. (I₂Et.F) : en Russie.
247. (E): vous avez de la famille en Russie? [...]
248. (I₃Et.F) : et moi en Biélorussie.
249. (E): et tu parles le biélorusse?
250. (I₃Et.F) : en fait on est venu ici quand j'étais petite.
251. (E): et tu as de la famille?
252. (I₃Et.F) : oui oui!
253. (E) : mm. mm. ok. et/
254. (I₄Et.F) : et moi en Russie.
255. (E): à V_{RUSSIE}?
256. (I₄Et.F) : oui/
257. (E) : mm. et toi?
258. (I₂Et.F) : en Russie. j'ai un peu de famille là-bas. <voilà>
259. (E): mm. et vous connaissez combien de langues?...

260. (I₂Et.F) : le russe.
261. (E): le russe. mm.
262. (I₂Et.F) : l'ukrainien. l'anglais.
263. (I₁Et.F) : et le polonais aussi.
264. (E) : comme troisième langue. et vous?
265. (I₄Et.F) : l'ukrainien. le russe. on comprend... et le français.
266. (E): le français. mm. et on peut apprendre le russe ici à l'université ?/
267. (I_{plusieurs}) : on peut.
268. (I₂Et.F) : et aussi le polonais et le russe.
269. (E): mm.
270. (I₄Et.F) : et nous on a pas ce choix!
271. (E): ah oui?
272. (I₄Et.F) : parce qu'on fait plus d'ukrainien. comme matière principale.
273. (E): c'est-à-dire que vous avez l'ukrainien et le français c'est tout?
274. (I₃Et.F) : oui.
275. (E): vous ne pouvez pas prendre de troisième langue ?
276. (I₄Et.F) : non.
277. (E): vous aimeriez bien pourtant?
278. (I₄Et.F) : oui pourquoi pas!
279. (E): mm.
280. (I₄Et.F) : on a fait un peu de polonais. mais très peu.
281. (E): mm. mm. ok... bien... est-ce que vous êtes déjà allées dans des pays francophones?
282. (I_{plusieurs}) : non.
283. (E) : jamais.
284. (I₁Et.F) : mais on aimerait beaucoup!
285. (E): vous aimeriez beaucoup! et dans quels pays vous aimeriez aller?
286. (I₁Et.F) : dans un premier temps en France!
287. (E): en France oui?
288. (I₁Et.F) : oui.
289. (E): d'abord.
290. (I₂Et.F) : en premier. en Belgique où on parle le français. en Algérie. c'est en Afrique oui?
291. (I₁Et.F) : oui/
292. (E): l'Algérie?
293. (I₂Et.F) : oui! pour voir un peu.
294. (E): mm.
295. (I₄Et.F) : moi aussi d'abord j'aimerais aller en France!
296. (E): mm. pareil?
297. (I₄Et.F) : oui!
298. (E) : et à l'école tu n'as jamais eu d'opportunités/
299. (I₄Et.F) : d'aller /
300. (E): d'aller en France? mm/
301. (I₂Et.F) : c'est ça!
302. (E): et à l'université?
303. (I₁Et.F) : il y a la possibilité. dans le cadre d'un programme de fille au pair. toute une année. mais seulement un an ça fait un peu peur!
304. (E): pourquoi?
305. (I₄Et.F) : parce que tu vas/ parce que d'abord c'est pas l'Ukraine! et après tu es dans une autre famille. tu sais pas sur qui tu tombes! <je ne sais pas si ça peut être bien>...
306. (E): et pourquoi l'Algérie ça vous intéresse? et pourquoi pas le Maroc par exemple?...
307. (I_{plusieurs}): je ne sais pas! (*rires*)
308. (E): vous avez déjà rencontré des francophones peut-être ici?
309. (I₂Et.F) : mm.
310. (E) : oui? et ils étaient d'où?
311. (I₂Et.F) : ils venaient de différentes villes.
312. (E): mm. d'Algérie?

313. (I₂Et.F) : non/
314. (E): non pas tout-à-fait!
315. (I₂Et.F) : non. ils étaient en troisième et quatrième année en économie.
316. (E) : mm.
317. (I₂Et.F) : en fait ils étaient en stage. et ils voulaient sortir.
318. (E): mm.
319. (I₂Et.F) : et rencontrer des Ukrainiens.
320. (E): mm. ok. et vous les avez trouvés comment? ils étaient ici?
321. (I₂Et.F) : ils ont contacté X₁.
322. (E) : ok.
323. (I₂Et.F) : et ils ont demandé à faire connaissance avec des gens. et on les a rencontré comme ça! (*rires*)
324. (E) : ok! et vous les avez vus?
325. (I₂Et.F) : non!
326. (E): non.
327. (I₁Et.F) : on a eu une jeune fille qui nous a donné des cours et qui venait de Bordeaux.
328. (E): ah oui?
329. (I₁Et.F) : elle nous a donné quelques cours.
330. (E): mm. quand tu étais à l'école?
331. (I₁Et.F) : oui. à l'école! X₂.
332. (E): et alors?
333. (I₁Et.F) : c'était bien. même si à l'école j'étais un peu faible et que je ne comprenais pas tout ce qu'elle disait. c'était très intéressant. elle ne connaissait pas du tout l'ukrainien.
334. (E): elle ne connaissait pas! elle a vécu une année? elle a enseigné pendant un an?
335. (I₁Et.F) : non. seulement quelques mois!
un ou deux mois. c'était très intéressant.
336. (E): mm. j'aimerais savoir qu'est-ce qui vous plaît le plus dans l'enseignement du français et qu'est-ce que vous n'aimez pas?... à l'université?... (*rires*)
337. (I₂Et.F) : je réfléchis! je trouve dommage qu'on est pas de salle de cours.
338. (E): vous n'en avez pas?
339. (I₁Et.F) : à l'oral j'ai beaucoup de mal à comprendre. en anglais je peux me débrouiller. mais en français c'est plus difficile. les Français parlent très vite. et quand <il y a des mots liés entre eux> alors je m'y perds! il manque quelques cours de conversation. des cours <uniquement> en français. pour que chacun puisse s'entraîner. qu'on est un peu plus de temps pour en faire...
340. (E): quoi? (*rires*)
341. (I₄Et.F) : <tout a été dit!>. quant à l'enseignement ça va. on a de bons manuels. c'est assez intéressant.
342. (E): quels sont vos manuels?
343. (I₁Et.F) : « Cours accélérés » de Krioutchkov. c'est notre manuel. c'est comme ça que notre livre. les cours intensifs il y a des situations. c'est plutôt intéressant. il y a des textes. une partie vocabulaire sur le texte. les textes sont assez originaux.
344. (E) : mm.
345. (I₁Et.F) : c'est-à-dire qu'ils sont adaptés à l'ukrainien. ce n'est pas adaptés seulement pour les étudiants. mais les textes sont originaux et intéressants...
346. (E) : mm...
347. (I₁Et.F) : et c'est notre grammaire (montre le manuel) de Popova-Kazakova. un très bon livre de grammaire <sans cesse renouvelé> les exercices sont difficiles mais enrichissants.
348. (E) : c'est-à-dire?
349. (I₁Et.F) : il y a beaucoup de nouvelles notions à chaque fois! et l'accent est sur la grammaire.
350. (E): mm.
351. (I₁Et.F) : pour nous au moins. pour moi c'est sûr !
352. (E) : mm...

353. (I₁.Et.F) : le plus dur c'est les terminaisons et le conditionnel...
354. (E): mm. bien. et vous? qu'est-ce qui vous plaît et qu'est-ce qui ne vous plaît pas dans l'enseignement du français?
355. (I₄.Et.F) : tout nous plaît!...
356. (E): est-ce que c'est difficile d'apprendre le français?
357. (I₄.Et.F) : c'est un peu dur. l'oral. l'écrit...
358. (E): mm...
359. (I₄.Et.F) : c'est un peu dur mais < ça va>/
360. (I₃.Et.F) : c'est très difficile! très difficile!
361. (E): très difficile? pourquoi?
362. (I₁.Et.F) : il me semble...une langue synthétique ou.../
363. (E): quoi?
364. (I₁.Et.F) : le français est une langue plutôt synthétique.
365. (E): c'est-à-dire?/
366. (I₁.Et.F) : c'est-à-dire. il y a les articles. les terminaisons et les verbes auxiliaires. et donc une langue d'analyse et synthétique. et c'est très dur. si en ukrainien par exemple le passé des verbes se forme seulement avec les terminaisons spécifiques et c'est tout. en français il y a des terminaisons spécifiques et c'est tout. en français il y a des terminaisons aux mots plus les verbes auxiliaires. et aussi les articles...pour nous c'est très difficile.
367. (E) : et pour toi?
368. (I₂.Et.F) : c'est la grammaire.
369. (E) : pardon?
370. (I₂.Et.F) : la grammaire.
371. (E): la grammaire.
372. (I₂.Et.F) : < les temps>
373. (E) : et la prononciation. donc pour parler ça va?
374. (I₂.Et.F) : il nous manque du lexique. il faut qu'on lise plus (*rires*)
375. (E): est-ce que dans les manuels que vous avez il y a des dialogues? il y a des éléments pour communiquer?
376. (I₁.Et.F) : en première année qu'on avait au début [le manuel de] Semoïlova et <?> on avait des dialogues que l'on devait apprendre par coeur/
377. (E): quels manuels?
378. (I₁.Et.F) :< ?> et Semoïlova. ce sont les noms des auteurs. « L'introduction du cours phonétique ».
379. (E): oui oui.
380. (I₁.Et.F) : c'est de la phonétique/ donc on a commencé à apprendre quelques lettres/ des sons à part/ là il y a beaucoup de dialogues par exemple/ il fallait les apprendre par coeur et raconter de quoi il s'agit afin de retenir la prononciation et pouvoir raconter quelque chose sur un thème. avoir des exemples clichés pour pouvoir parler.
381. (E): mm. et vous pouvez parler en français/
382. (I₁.Et.F) : couramment ?/
383. (E): non. couramment. mais par exemple si je vous donne un sujet de discussion. je ne sais pas. si je vous donne par exemple *les transports*. voilà. je vous donne un temps pour préparer un petit dialogue. vous pourriez le faire? tu as dit/
384. (I₁.Et.F) : <non c'est>/
385. (E) : je parle de ça parce que tu as dit que vous appreniez les dialogues par coeur. mais s'il n'y a pas de dialogues mais seulement un thème de discussion pour un dialogue.
386. (I₁.Et.F) : c'est ce qu'on a eu l'année dernière sur différents thèmes. il y a un thème et on doit faire à la maison un dialogue à partir de ça. ou encore un texte. une composition.
387. (E): mm.
388. (I₁.Et.F) : < nous avons aussi dû faire ce genre d'exercices>
389. (E) : mm.
390. (I₁.Et.F) : on a écrit au moins dix thèmes. par exemple il s'agissait aller en France. d'acheter quelque chose dans un magasin. les rayons d'un magasin.

391. (E): mm.
392. (I₁.Et.F) : énumérer les différents produits. pour seulement/ en principe c'est pareil en anglais. mais tout le monde connaît l'anglais. mais c'est aussi assez important.
393. (E): mm...euh...selon vous que signifie connaître une langue? une langue étrangère. comment/ qu'est-ce que ça signifie?
394. (I₁.Et.F) : comme discipline d'apprentissage c'est ça?...
395. (E): oui!
396. (I₁.Et.F) : c'est dur à dire. pour connaître une langue il faut travailler longtemps! il faudrait apprendre au moins cinq ans à l'université et pas un ou deux ans. il faudrait un peu de temps pour qu'il y ait du temps pour la grammaire. et c'est pas seulement connaître la langue. mais il faut savoir décrire. raconter. tu peux apprendre la langue et ne rien dire! mais savoir une langue sans rien sans aucune base ce n'est pas possible!
397. (E): mm. quelles bases?
398. (I₁.Et.F) : la culture du pays. c'est pas seulement avoir envie d'étudier la langue. les étudiants. les élèves sont intéressés par la culture du pays aussi. en apprenant la langue c'est sans doute plus facile. et apprendre la grammaire en soi ce n'est pas seulement la phonétique. la grammaire. etc. mais cela inclut aussi l'histoire dans la discipline qui est enseignée. mais quand tu apprends en Ukraine. il y a la langue et l'histoire tout y est!...
399. (I₂.Et.F) : <j'ai pas très bien compris la question?>
400. (E): ah! j'essaie avec d'autres mots! pour toi apprendre une langue étrangère qu'est-ce qu'il faut? quels sont les éléments sont importants pour apprendre comme il faut une langue étrangère. tu comprends?
401. (I₂.Et.F) : enseigner ou apprendre?
402. (E) : apprendre!
403. (I₂.Et.F) : <quels sont les éléments les plus importants? je ne sais pas!>
404. (E): pour apprendre le français.
405. (I₂.Et.F) : ah pour apprendre le français?
406. (E) : oui!
407. (I₂.Et.F) : c'est important de connaître la culture du pays. l'histoire de la France. mm/ aussi < ?>
408. (E): mm/
409. (I₂.Et.F) : connaître des choses sur la vie en France. ce qui se passe maintenant là-bas. c'est tout!
410. (E): et vous?
411. (I₃.Et.F) : c'est très bien de connaître tout. pas seulement comment apprendre la langue mais aussi tout sur le pays...
412. (E): bien. et vous pensez qu'à l'université on vous donne un regard c'est ça? un panorama du français. la culture. à l'université? ou bien votre professeur vous permet de vous approcher au plus près de la culture française? et comment elle le fait? vous comprenez?
413. (I₄.Et.F) : elle nous donne des textes sur Paris. la Tour Eiffel.
414. (I₁.Et.F) : on lit des textes d'auteurs. des oeuvres littéraires.
415. (E): mm.
416. (I₁.Et.F) : comme travail à la maison.
417. (E) : des oeuvres lesquelles?...
418. (I_{plusieurs}) : < ?>
419. (I₁.Et.F) : < ?> des oeuvres qu'on devait traduire. Antoine de Saint Exupéry « Le Petit Prince ». c'était le livre. < ?>. en fait ce ne sont pas des grands textes qu'on a à lire.
420. (E): non. bien sûr!
421. (I₁.Et.F) : parce que c'est assez dur. même en anglais je ne peux pas tout lire! toutes les nuances. en français il y a quelques <passages> qu'on doit traduire.
422. (E): mm. et les auteurs francophones?... vous avez déjà eu des oeuvres?... vous <les> avez étudiées?...
423. (I₃.Et.F) : en général la littérature étrangère ou seulement en français?
424. (E): francophones. des auteurs francophones.

425. (I₂Et.F) : on a étudié la littérature étrangère [...]
426. (E) : oui!... mm. ok...qu'est-ce que je voulais vous dire? ah oui! vous étudiez le français seulement à l'université ou bien avez-vous d'autres possibilités d'apprendre ailleurs le français? d'écouter le français. vous m'avez dit que vous aviez rencontré d'autres garçons et filles de France et de pays francophones. est-ce que vous avez eu d'autres possibilités. par exemple par des émissions de télévision par exemple?
427. (I_{plusieurs}) : non!
428. (E) : même les films? vous n'en avez jamais vu?
429. (I₁Et.F) : seulement avec la traduction!
430. (E) : oui avec la traduction. et les chansons? lesquelles connaissez-vous? des chanteurs?
431. (I₁Et.F) : Joe Dassin c'est sans doute le plus connu pour nous! /
432. (E) : mm/ [...]
433. (E) : je ne sais pas mais est-ce que vous êtes allés au Printemps Français? pour voir. pour voir des spectacles de théâtre.
434. (I₂Et.F) : non/
435. (E) : non? à V₂ mais ici il y a quelques /
436. (I₂Et.F) : il y a quelques cinémas qui projettent des films français toute la nuit. et des films même avec la traduction.
437. (E) : oui.
438. (I₂Et.F) : mais je n'y suis pas allée/
439. (E) : pourquoi? /
440. (I₂Et.F) : parce que personne ne voulait pas aller avec moi ! et je ne voulais pas y aller seule /
441. (E) : ah!
442. (I₄Et.F) : moi je ne me souviens pas!
443. (E) : concernant ces événements. par exemple hier il y avait un concert d'une Française.
444. (I₄Et.F) : mm/
445. (E) : vous avez entendu quelque chose sur ce concert?
446. (I₄Et.F) : oui. j'en ai entendu parler .< c'était à la salle ?>.
447. (E) : vous y êtes allées?
448. (I₄Et.F) : je voulais mais personne ne voulait m'accompagner!
449. (E) : personne ne voulait venir avec toi?
450. (I₄Et.F) : oui! /
451. (E) : c'est important pour vous d'être accompagnées?
452. (I₃Et.F) : oui! (*rires*)
453. (E) : et vous?
454. (I₁Et.F) : on n'y est pas allées!
455. (E) : vous n'y êtes pas allées mais vous en aviez entendu parlé par la publicité?
456. (I₁Et.F) : non/
457. (E) : en général non? mm. et le cinéma français?
458. (I_?) : oui.
459. (E) : oui? la journée ou la semaine de la francophonie? /
460. (I₃Et.F) : c'est à l'école qu'on a fait la semaine de la langue française!
461. (E) : oui!
462. (I₃Et.F) : <on a fait plein de choses>. on a chanté. ce n'était pas des chansons qui étaient très intéressantes mais c'était plus pour les enfants. j'étais alors en huitième classe et. j'avais une camarade de classe qui a fait une rédaction sur les musées d'Ukraine en français. <sur Paris>. il y avait beaucoup de concours. à l'école on a fêté la francophonie. principalement on lisait des poèmes. on chantait des chansons. voilà en général ce qu'on faisait/
463. (E) : mm. et vous? pareil?
464. (I₃Et.F) : c'était la même chose. on a chanté des chansons aussi pour enfants. on a joué « Le Petit Chaperon Rouge » par exemple/
465. (E) : vous l'avez fait vous même?
466. (I₁Et.F) : oui!...

467. (E) : et ici vous organisez des évènements autour du français?
468. (I₁.Et.F) : seulement il y a peu de personnes qui étudient le français! parce que/
469. (E) : peu de quoi ?
470. (I₁.Et.F) : peu de gens étudient le français! notre promotion est séparé en deux groupes. de quarante que nous sommes en tout seulement trois apprennent le français! et dans l'autre groupe il y a seulement une seule personne!
471. (E) : mm. oui.
472. (I₁.Et.F) : seulement il y a peu de personnes! alors qu'en allemand ils sont vingt personnes. nous sommes très peu nombreux!...
473. (E) : mm. ok. [...]
- FIN**

[E.C4.Et. V₁; U₁]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 17 mars à 11h20, dans une salle de cours d'une université nationale.
Informateurs	Trois étudiants de troisième année (un garçon et deux filles), âgés de 19-20 ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	21'49
Langues utilisées pendant l'entretien	en ukrainien et quelques énoncés <i>en anglais</i> et français (en note de bas de page)
Autre indication	Entretien sur un temps de cours de français (le reste du groupe est en cours avec le professeur)

1. (E): alors ...dites-moi comment vous passez votre temps. en général. qu'est-ce que vous faites dans votre journée? en tant qu'étudiant. bon vous pouvez...
2. (I₁.Et.F): dès le matin?
3. (E): dans la journée qu'est-ce que vous faites?
4. (I₂.Et.H): c'est l'emploi du temps!
5. (E): oui ! votre emploi du temps!/?
6. (I₁.Et.F): le matin on a des cours. chacun de nous a différents emploi du temps. par exemple moi j'ai du polonais. c'est une mise à niveau pour obtenir un certificat. après je vais faire un peu de step etc.
7. (E): du step? c'est quoi? du fitness?
8. (I₁.Et.F): (*acquiescement*) et le soir j'apprends mes cours pour le lendemain [...]
9. (E): ok. et à quelle heure vous commencez?/?
10. (I₂.Et.H): <les cours commencent à neuf heures.>
11. (E): oui/
12. (I₁.Et.F): à neuf heures.
13. (E): à neuf heures. tous les jours c'est ça?
14. (I₂.Et.H): oui!
15. (E): mm. ce n'est pas dur?
16. (I_{plusieurs}): non!
17. (E): et vous vivez [...] près de l'université ?
18. (I₂.Et.H): moi je vis à V₁.
19. (E): oui? très bien.
20. (I₁.Et.F) et (I₃.Et.F): (*acquiescement*)
21. (E): ok. qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre? (à I₁.Et.F) tu as dit que tu faisais du sport ?/
22. (I₁.Et.F): et bien je le fais en tant que cours de sport et en même temps en tant que hobby. quand j'ai du temps libre je joue de la guitare et je lis.
23. (E): mm/
24. (I₁.Et.F): j'écoute de la musique/
25. (E): oui. et ce sport c'est une association qui propose ça sur le campus? ce sont des cours?
26. (I₁.Et.F): on a un professeur et puis c'est aussi de la volonté des étudiants. puisque ce ne sont pas tous les cours où les professeurs enseignent. par exemple. il y a certaines conférences que les étudiants animent. et cela est pris en compte dans le cursus.
27. (E): et vous recevez une note?
28. (I₁.Et.F): pour chaque cours il y a des bonus. si tu es présent.
29. (E): c'est pas obligatoire?
30. (I₁.Et.F): c'est pas obligatoire.
31. (E): ok. et vous?

32. (I₂.Et.H): c'est assez dur pour moi de parler de l'emploi du temps. parce que j'ai perdu l'habitude. je reviens du Canada. c'était un programme d'échanges. c'est-à-dire que/
33. (E): ah ! il n'y a pas longtemps?...
34. (I₂.Et.H): oui. je suis revenu du Canada samedi.
35. (I_{ensemble}): (rires)
36. (E): ah ! d'accord! et qu'est-ce que tu as appris là-bas?
37. (I₂.Et.H): j'ai appris l'anglais! (rires)
38. (E): il y avait du français non?
39. (I₂.Et.H): il y avait des gens qui venaient du R_{CANADA}. mais avec mon niveau de français je ne pouvais pas beaucoup parler avec eux. j'ai eu des cours de français seulement pendant un an. mais c'est dû au fait qu'on a pas assez de connaissances en français. on apprend le français français.
40. (E): (rires)
41. (I₂.Et.H): mais le français canadien c'est autre chose! il y a une prononciation différente et de l'argot. en plus il faut pas oublier qu'il faut communiquer avec les jeunes. leur langage n'est pas standard. ce n'est pas quelque chose facile à apprendre. il faut comprendre chaque mot et toutes les nuances de son sens. parce que sinon tu comprendras pas celui qui parle.
42. (E): pourquoi tu ne voulais pas parler français avec les gens là-bas? tu apprends le français!
43. (I₂.Et.H): ah! <?> *bonjour! ça va bien?*⁵
44. (I_{ensemble}): (rires)
45. (I₂.Et.H): et c'est tout!
46. (E): vous ne savez seulement dire ça? non!
47. (I₂.Et.H): c'est parce qu'on apprend que seulement depuis un an. l'anglais me vient plus rapidement. il faut franchir la barrière quand tu passes à l'autre langue.
48. (E): mm. et pour vous c'est pareil?..
49. (I₃.Et.F): avec le français?
50. (E): oui.
51. (I₃.Et.F): j'ai des problèmes avec la prononciation seulement. j'ai des difficultés pour prononcer les sons/
52. (I₂.Et.H): donc c'est la même chose!
53. (I₃.Et.F): sinon par rapport à ce que je fais pendant mon temps libre. je fais du piano. et je passe surtout mon temps à discuter avec mes amis.
54. (E): mm. d'accord. et dis-moi. qu'as-tu fait au Canada?
55. (I₂.Et.H): j'étais en volontariat. c'était un programme basé sur l'environnement. la protection de l'environnement. et donc informer les gens.
56. (E): mm.
57. (I₂.Et.H): sur les moyens pour recycler. des choses dans ce genre. quoi d'autre ? dans la communauté où on habitait on a organisé toute sorte de manifestations [...]
58. (E): et quelles sont tes impressions?
59. (I₃.Et.F): du pays? ça a été une expérience pour moi. le fait de vivre loin de mes parents. et de vivre dans un pays étranger. c'est toute une autre chose. parce que les étudiants qui habitent ici ils peuvent aller voir sa famille. et moi non. ce n'était pas si dur! ça a été quelque chose de nouveau pour moi. on dirait une vie d'adulte. c'est ça.
60. (E): et tu vas reconduire cette expérience?
61. (I₂.Et.H): à ce programme de volontariat? tu ne peux que faire ça une seule fois. c'est-à-dire que je ne peux pas renouveler cette expérience.
62. (E): [...] et tu ne veux pas ensuite travailler en Ukraine?
63. (I₂.Et.H): c'est-à-dire?

⁵ En français.

64. (E): je ne sais pas moi. ouvrir une association pour le développer du tourisme écologique par exemple en Ukraine?
65. (I₂.Et.H): bien sûr! donnez-moi des moyens !
66. (I_{ensemble}): (*rires*)
67. (E): ok. bien. et à part le Canada tu es déjà allé dans d'autres pays étrangers?
68. (I₂.Et.H): oui. en Moldavie. en Bulgarie.
69. (E): mm. et en France?
70. (I₂.Et.H): non.
71. (E): jamais. et vous?/
72. (I₂.Et.H): ah et en Allemagne aussi!
73. (E): et qu'est-ce tu/
74. (I₂.Et.H): dix heures! (*rires*)
75. (I_{ensemble}): (*rires*)
76. (I₂.Et.H): < pour le vol >
77. (E): et qu'est-ce que tu as fait en Bulgarie et Moldavie?
78. (I₂.Et.H): c'était seulement pour les vacances. pour le tourisme/
79. (E): mm. avec les parents ou bien...
80. (I₂.Et.H): oui avec les parents
81. (E): et vous vous êtes déjà allées à l'étranger?
82. (I₃.Et.F): j'ai été deux fois à l'étranger. aux États-Unis. dans le cadre d'un programme destinés aux étudiants. l'été.
83. (E): ah c'est *Work and Travel*?
84. (I₃.Et.F): mm.
85. (E) : et qu'est-ce tu y as fait?
86. (I₃.Et.F): j'ai travaillé au restaurant en tant que serveuse et à la caisse.
87. (E): tu as voyagé ?
88. (I₃.Et.F): oui j'ai visité plusieurs endroits. l'océan/
89. (E): tu y es restée combien de temps?
90. (I₃.Et.F): trois mois. tout l'été.
91. (E): mm.
92. (I₃.Et.F): j'ai appris de nouvelles règles. j'ai retenu beaucoup de choses. en général. l'attitude des gens vers les immigrants étaient très positive.
93. (E): bien. et excepté les USA. où es-tu allée?
94. (I₃.Et.F): aux USA deux fois.
95. (E): deux ans et c'est tout. et en Russie? jamais?
96. (I₃.Et.F): jamais.
97. (E): en Pologne?
98. (I₃.Et.F): (*signe négatif de la tête*)
99. (E): non? et toi?
100. (I₁.Et.F): quand on est né c'était l'URSS! (*rires*) < ? >
101. (I₂.Et.H): tous les pays étaient alors ensemble!
102. (E): oui!
103. (I₁.Et.F): je suis allée aussi en Amérique. pareil avec le programme *Work and Travel*.
104. (E): mm. mm. il est très connu ce programme?
105. (I₁.Et.F): oui/
106. (E): et ça t'a plu?
107. (I₁.Et.F): plutôt oui. le travail était bien. et c'était quelque chose de nouveau pour moi. j'ai passé un peu de temps loin de chez moi bien sûr. mais pour le séjour longue durée jamais. c'était pas seulement l'expérience en communication mais aussi mon premier travail.
108. (E): et tu avais quel âge? c'était quand ?
109. (I₁.Et.F): cet été.
110. (E): et donc vous voulez repartir? pour toi au Canada?
111. (I₂.Et.H) : j'aimerais bien changer de destination. le Canada j'y suis déjà allé! je veux allé dans d'autres pays!
112. (E): par exemple en France?

113. (I₂.Et.H): un pays où on parle l'anglais!
114. (E): non ! pour toi il te faut le français! (*rires*) et vous? où est-ce que vous aimeriez bien voyagé?
115. (I₃.Et.F): la France. la Pologne.
116. (E): et pourquoi en France?
117. (I₃.Et.F): dans un premier temps j'ai pensé à y aller comme fille-au-pair. quand tu es en immersion tu peux mieux apprendre la langue et la prononciation. et plus vite.
118. (E): mm.
119. (I₂.Et.H): tu <parles apprendre> du français ou de l'anglais? (à (I₃.Et.F))
120. (E): hein?
121. (I₂.Et.H): je dis [à (I₃.Et.F)] tu parles du français ou de l'anglais? (*rires*)
122. (I_{plusieurs}): (*chuchotements*)< ?>
123. (I₃.Et.F): je suis allée en tant que touriste à Israël.
124. (E): à Israël. et pourquoi? tu as des origines peut-être?
125. (I₃.Et.F): non. j'en ai pas! (*rires*)
126. (I_{ensemble}): (*rires*)
127. (E): mm.
128. (I₃.Et.F): il y a beaucoup de choses intéressantes. d'après ce qu'on nous a raconté et j'ai vu les photos. j'aimerais bien y aller. c'est très différent de chez nous.
129. (E): bien. qu'est-ce que vous aimez ou n'aimez pas dans l'enseignement-apprentissage du français ici à l'université? quel est votre rapport avec le français?... vous comprenez?
130. (I_{plusieurs}): oui!
131. (I₃.Et.F): ce qui me plaît c'est qu'on a suffisamment d'heures de français.
132. (I₂.Et.H): oui. c'est formidable!
133. (I₃.Et.F): tous les jours le français. on nous donne les devoirs à la maison. on a une possibilité de l'apprendre.
134. (I₂.Et.H): et on a des ressources. ce n'est pas seulement le manuel/
135. (E): pardon?
136. (I₂.Et.H): il y a des ressources. on peut trouver un film en français. on trouve des enregistrements en français.
137. (E): mm...
138. (I₃.Et.F): on n'a pas un cours banal. on n'étudie pas seulement la grammaire. on utilise plusieurs démarches. on chante. on parle de plusieurs thèmes. on fait du théâtre. on regarde des films français.
139. (E): mm. et les manières d'enseigner en français se distinguent de celle enseigner en anglais?
140. (I₂.Et.H): non.
141. (E): non?
142. (I₃.Et.F): dans les deux cas on pratique la langue. de la compréhension orale. de la production orale. des dialogues.
143. (E): oui! mm. et qu'est-ce que vous n'aimez pas? en général.
144. (I₃.Et.F): en français? ou en général? (*rires*)
145. (E): quelles sont par exemple vos difficultés? par exemple toi avec la phonétique tu n'es pas trop/
146. (I₃.Et.F): il faut tout simplement plus de pratique. plus écouter...
147. (E): mm... est-ce que vous des personnes francophones qui sont venus ici pour enseigner?
148. (I₂.Et.H): < ?>
149. (E): mm. et c'est tout!... et vous aimeriez avoir plus de contacts avec des francophones?
150. (I₁.Et.F): bien sûr!/
151. (E): vous aimeriez bien?
152. (I₂.Et.H): oui!
153. (I₃.Et.F): pour apprendre une langue c'est mieux dans un environnement linguistique. quand tu peux communiquer avec les gens.
154. (E): oui/

155. (I₃.Et.F): c'est le meilleur moyen d'apprendre surtout le français
156. (E): mm. et en dehors de l'université est-ce que vous entendez vous communiquez je ne sais pas le français?
157. (I₃.Et.F): parfois j'entends des chansons à la radio.
158. (E): à la radio oui?
159. (I_{plusieurs}): les chansons françaises.
160. (I₃.Et.F): parfois il y a des textes. des livres écrits en langue française.
161. (E): mm.
162. (I₂.Et.H): on peut regarder aussi des films.
163. (E): des films oui?
164. (I₂.Et.H): et bien sûr < ? > Internet! (*rires*)
165. (E): Internet oui? vous êtes déjà allés/ je vous ai demandé en classe. il n'y a pas longtemps. mais je répète. est-ce que vous êtes déjà allés à des événements liés à la langue française. la Semaine de la la langue française. le festival de la francophonie.
166. (I₂.Et.H): c'est à l'université ?
167. (E): oui. et en général en Ukraine.
168. (I₂.Et.H): et en Ukraine?
169. (E): mais oui!
170. (I₂.Et.H): je pensais que c'était seulement à l'université. si c'était dans tous les pays je ne savais pas!
171. (E): le Printemps Français?
172. (I_{plusieurs}): non/
173. (E): vous ne savez ce que c'est?
174. (I₂.Et.H): on en a entendu parler mais pas tellement.
175. (E): mm.
176. (I₂.Et.H): c'est seulement dans les grandes villes. il faut chercher dans les centres administratifs etc.
177. (E): comme je le comprends. vous n'êtes jamais allé ou vous avez un peu voyagé à travers le pays ?
178. (I₂.Et.H): pas trop/
179. (E): pas trop?
180. (I₂.Et.H): oui.
181. (I₃.Et.F): si on a pu avoir des possibilités pour le théâtre par exemple. il faut une voiture. les moyens.
182. (E): oui
183. (I₃.Et.F): < ? >
184. (E): oui. c'est mieux de rester à la maison et de regarder des films. n'est-ce pas? [RIRES]
185. (I₃.Et.F): mais en même temps c'est important. il faut trouver du temps et de l'argent pour cela.
186. (E): parce que vous n'êtes pas loin à partir de V₁.
187. (I₃.Et.F): oui.
188. (E): et vous y allés souvent?
189. (I₂.Et.H): non.
190. (E): non?
191. (I₂.Et.H): ça arrive! (*rires*)
192. (E): ça arrive?
193. (I₂.Et.H) : ça arrive parfois oui !
194. (E): bien...à votre avis que signifie apprendre une langue?
195. (I₂.Et.H): apprendre une langue c'est quand tu ressens pas de différence entre la langue que tu apprends et ta langue maternelle.
196. (E): mm.
197. (I₂.Et.H): et puis tu peux exprimer tes sentiments. par exemple en anglais pour moi la langue m'est plus proche [...]

198. (I₂.Et.H): quand/ bien sûr que l'anglais est plus proche car c'est la première langue que j'ai apprise. et après j'ai appris le français. même maintenant quand je parle l'anglais je ne peux pas exprimer toutes les émotions par rapport à l'ukrainien.
199. (E): oui. bien sûr.
200. (I₂.Et.H): même avec première langue étrangère c'est pas facile à faire. quand tu ne ressens pas la différences des mots. c'est là que tu peux dire que tu as appris.
201. (E): mm. et vous en pensez quoi?
202. (I₃.Et.F): enseigner pour moi c'est donner des bases de la lexique et du grammaire pour après une personne puisse apprendre la langue si elle a la bonne volonté. et continuer à travailler là-dessus. pour apprendre il y a plusieurs façon. le plus important c'est d'avoir la volonté et peut être aussi du matériel.
203. (E): mm.
204. (I₁.Et.F): pour moi apprendre ou enseigner une langue c'est être en contact avec une autre culture. cela ouvre une nouvelle voie dans le monde. cela te donne beaucoup plus de possibilités pour se réaliser dans notre monde. au travail on va te demander "quelle langue as-tu appris?"
205. (E): mm. mm... et quelles langues connaissez-vous? l'anglais. le français. le russe. l'ukrainien/
206. (I₁.Et.F): le polonais.
207. (E): seulement toi?
208. (I₁.Et.F): oui
209. (I₂.Et.H): on comprend le polonais. presque tout le monde comprend.
210. (I_{ensemble}): (*rires*)

[...]

FIN

Un incident technique lors de l'enregistrement a perturbé la suite de l'entretien. Les notes prises en cours ne permettent pas de transcrire son intégralité.

[E.C₅.Et. V₁ ; U₁]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 19 mars à 11h00, à la médiathèque d'une université nationale.
Informateurs	Trois étudiantes de quatrième année en langue et littérature anglaise, âgée de 20-21 ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	47'07
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien <i>et quelques énoncés en français, russe, anglais</i>
Autre indication	Bruit de fond constant en raison de l'accueil de la médiathèque à proximité Établissement où l'enseignement du français est proposé en deuxième année.

1. (E): bien. expliquez-moi s'il vous plaît comment vous passez vos journées à l'université. à quelle heure vous commencez les cours etc.? la journée d'une étudiante (*rires*)
2. (I₁.Et.F): oh moi. par exemple j'ai une expérience très intéressante. parce que je vis à V₁. et je me rends chaque jour à l'université. ça prend une heure. en bus et/
3. (E) : tous les jours?/
4. (I₁.Et.F): oui. tous les jours. c'est pourquoi je me lève à cinq heures trente du matin pour aller à l'université car les cours commencent à neuf heures. c'est important. ça dépend des jours. et je reviens à la maison vers dix-sept heures. puis je fais mes devoirs une heure plus tard. j'apprends l'espagnol que j'ai comme troisième langue et l'anglais et le français. c'est-à-dire que tout ça. ça demande beaucoup de temps de préparation. et souvent je dors peu. ces derniers jours ces trois derniers jours. je dors six heures par nuit. donc l'apprentissage ça représente beaucoup de responsabilité. mais le principal c'est d'aimer ce qu'on fait. quand on aime on ne sent pas les efforts.
5. (E): mm. c'est le principal oui/
6. (I₂.Et. F): ma journée commence à six heures trente parce que j'ai une famille. je suis mariée.
7. (E): mm. et quel âge as-tu?
8. (I₂.Et.F): j'ai vingt ans.
9. (E): et tu es déjà mariée... depuis longtemps?
10. (I₂.Et.F): depuis un an.
11. (E): depuis un an c'est ça.
12. (I₂.Et.F): oui depuis un an. c'est peut-être peu habituel. mais bon ce n'est pas grave. donc à part les cours j'ai une famille et... un chien ! (*rires*)
13. (I₁.Et.F): bien sûr!
14. (E): un mari. des enfants non?
15. (I_{ensemble}): (*rires*)
16. (I₂.Et.F): non! (*rires*)
17. (E): pas encore.
18. (I₂.Et.F): c'est ça. pas encore ! d'abord je veux finir mes études et après avoir de l'expérience. je veux étudier normalement et/
19. (E): et ton mari est étudiant?
20. (I₂.Et.F): non. il est enseignant.
21. (E): ah ! il est enseignant.
22. (I₂.Et.F): mm (*rires*) et aussi je commence ma journée à six heures trente. en plus des études j'ai une famille. on a en général trois quatre cours par jour. donc on revient de l'université à trois ou quatre heures de l'après-midi. ça arrive qu'on finisse à deux heures de l'après-midi. et pareil j'étudie trois langues. l'anglais. c'est plus facile pour moi car je l'ai appris à l'école. la langue française est tout à fait nouvelle pour moi. c'est que à l'université en deuxième année que j'ai commencé à l'apprendre. le polonais m'intéresse beaucoup. je fais moins d'efforts pour l'anglais en ce moment et plus pour le français et le polonais. parce que j'ai envie de les apprendre de manière approfondie/

23. (E): tu veux les apprendre plus de manière approfondie?
24. (l₂.Et.F): oui oui oui oui... bien sûr en plus de ces trois langues on a des cours théoriques.
25. (E): par exemple?
26. (l₂.Et.F): par exemple des cours de grammaire théorique de phonétique et/
27. (E): pour quelle langue?/
28. (l₂.Et.F): l'anglais
29. (l₃.Et.F): et pour le français aussi.
30. (E): et qui enseigne pour le français?
31. (l₁.Et.F): X₁.
32. (l₂.Et.F): les cours de grammaire sont enseignés par X₁.
33. (E): mm/
34. (l₂.Et.F): on a aussi des cours de communication, de phonétique.
35. (l₁.Et.F): la théorie et la pratique de la traduction.
36. (l₂.Et.F): donc nous/
37. (E): en anglais.
38. (l_{ensemble}): oui.
39. (l₁.Et.F): c'est parce que c'est la première langue...
40. (l₂.Et.F): c'est pourquoi on met l'accent sur l'anglais.
41. (E): et encore une fois. qu'est-ce qu'elle enseigne ...
42. (l₁.Et.F): la grammaire théorique du français.
43. (E): et ça sera quand?
44. (l_{ensemble}): aujourd'hui même.
45. (l₁.Et.F): aujourd'hui au premier cours.
46. (l₂.Et.F): un cours une semaine sur deux. tous les vendredis.
47. (E): à quelle heure?
48. (l₃.Et.F) et (l₁.Et.F): à neuf heures.
49. (E): ah ! à neuf heures. parce que je ne savais pas.
50. (l₃.Et.F): elle ne donne pas cours toutes les semaines.
51. (l₂.Et.F): oui. <?>
52. (E): ah oui. mm. bien. et toi?
53. (l₃.Et.F): moi je n'ai pas de famille ici. je ne viens pas de V₁. je vis ici en cité-u. mais je dois aussi me lever à six heures du matin. parce que je relis mes cours. j'ai une meilleure mémoire pour me rappeler de ce que j'ai fait la veille. ou quelques exercices. même si on commence souvent à neuf heures. je me lève de toutes façons à six heures parce que je suis habituée à me lever à six heures du matin. je passe la plupart de la journée à l'université et je vais à la bibliothèque de temps en temps pour préparer mes cours. mon temps est bien occupé par le travail sur les langues. j'ai également trois langues. mais seulement j'ai anglais. français. italien.
54. (E): tu n'es pas *Italienne*⁶ (*hésitation*)
55. (l₃.Et.F): Italienne (*correction lexicale*)
56. (E): Italienne.
57. (l₃.Et.F): *Italienne*. c'est en russe. mais italienne c'est en ukrainien.
58. (E): ah (*rires*)
59. (l₃.Et.F): et donc/
60. (E): tu as de la famille peut-être en Italie? /
61. (l₃.Et.F): non. c'est simplement parce que c'est l'Europe/
62. (E): non. je dis ça c'est juste parce que/
63. (l₃.Et.F): ah/
64. (E): parce que tu as un teint particulier. comme une Italienne.
65. (l₃.Et.F): (*rires*) non ! c'est parce que c'est très facile. l'italien ressemble beaucoup au français et à l'anglais.

⁶ En russe.

66. (I₃.Et.F): il y a quelques ressemblances comme les temps/
67. (E): oui.
68. (I₃.Et.F): et parce que c'est simple. et parce que j'aime beaucoup l'apprendre. j'ai choisi le français. dans notre groupe certains ont pris cette langue. et j'aime beaucoup car c'est une belle langue. mais là on doit écrire des articles différents pour le Bakalavr. ce qui exige beaucoup de temps. et on a eu aussi < à s'investir dans différentes activités> dans le cadre de la « Semaine de la faculté ». on a eu certaines choses à préparer pour cela. cela demande beaucoup d'efforts. et donc on passe tout notre temps à l'université. on dépense beaucoup de notre temps et de nos forces pour tout faire à la fois. et le temps libre, on en n'a pas. il faut aussi se trouver un temps pour manger un peu et...
69. (E) et qu'est-ce que vous devez faire pour le Bakalavr?
70. (I₁.Et.F): c'est plutôt un thème délicat à aborder si on peut dire /
71. (E): mm/
72. (I₁.Et.F): parce que pour le Bakalavr on doit écrire et publier au moins deux articles. il y aura la conférence étudiante la semaine prochaine. et il faudra y participer. Tous les étudiants écrivent ces articles. et on donne tout ça avant sur le blog scientifique de l'université. et/
73. (I₃.Et.F): il faut trouver un enseignant. il faut demander une attestation à un enseignant pour qu'il accepte de lire ton article et te donne la permission de publier tes articles. et sur le blog scientifique il faut que cela apparaisse.
74. (E): et des articles sur quoi?
75. (I₃.Et.F): les articles. c'est sur le Bakalavr/
76. (I₂.Et.F): sur le Bakalavr/
77. (I₃.Et.F): sur les thèses principales du travail de Bakalavr.
78. (I₁.Et.F): on peut développer quelques aspects. par exemple. moi je travaille sur la dissymétrie de la communication intergenre. si c'est un petit thème donc il s'agit de présenter. d'aborder un peu par exemple. les genres dans les traductions. les genres à travers la communication.
79. (I₂.Et.F): en général. le travail de Bakalavr est basé au niveau pratique et théorique. deux aspects. c'est-à-dire que. nous devons faire des recherches sur quelque chose. par exemple, quand on rédige un dossier. c'est comme la théorie. en priorité la théorie. la pure théorie. mais le travail de Bakalavr. on doit créer quelque chose. mener des recherches. on peut éventuellement conduire des entretiens auprès de gens si on estime cela est nécessaire pour notre travail/
80. (E): mm/
81. (I₃.Et.F): il faut avoir une approbation de ton travail pour préciser ton travail. c'est pourquoi il est important de participer à différentes conférences. publier. rédiger quelques articles entre autres.
82. (E): vous avez seulement des articles c'est ça?/
83. (I₃.Et.F): des articles. mais aussi des conférences/
84. (E): et des conférences. et un stage pratique ?
85. (I₂.Et.F): oui un stage. nous avons un stage/
86. (E): vous devez écrire un rapport ou bien/
87. (I₁.Et.F): pas du tout. le travail de Bakalavr se partage en deux parties. d'abord une partie théorique. on fait/
88. (E): oui mais après votre stage. vous ne devez pas écrire quelque chose ?
89. (I₁.Et.F): c'est le travail théorique de Bakalavr. on doit seulement faire des recherches et rendre notre travail par écrit.
90. (E): mm. je comprends... bien. vous ne pouvez pas m'expliquer encore quelque chose sur votre travail de Bakalavr. par exemple. quel est ton thème toi (à I₁.Et.F).
91. (I₁.Et.F): mon thème. si je parle en général. c'est sur la dissymétrie des genres. les spécificités des genres à travers la communication entre les hommes et les femmes. et j'ai choisi la première/
92. (E): mm. en quelle langue?
93. (I₁.Et.F): en anglais. on écrit notre plan en anglais parce que pour nous c'est la première langue dont nous avons le plus de connaissances.
94. (I₂.Et.F): mais peu importe. on écrit le reste en ukrainien.

95. (I₁.Et.F): oui. on soutient en ukrainien/
96. (I₂.Et.F): <mais on ne soutient pas en Ukraine en anglais>/
97. (I₁.Et.F): mais on se base sur des sources anglosaxonnes. donc mes recherches sont en anglais.
98. (E): ok.
99. (I₁.Et.F): et dans ma première partie. je développe des idées théoriques. sur ce que sont les genres. les spécificités dans la communication entre les hommes et les femmes. quels stéréotypes répandus sur ces genres. quel peut-être le comportement des individus. c'est seulement < ?>/
100. (E): comment tu analyses?
101. (I₁.Et.F): je travaille avec des manuels. pas des manuels. mais des ouvrages de l'étranger par exemple. comme Simone de Beauvoir par exemple. si vous connaissez. s'il y a des références alors la théorie apparaît. la recherche. et après il faut accomplir la deuxième partie. mener des recherches au thème. on peut faire par exemple une évaluation. mais un entretien. par exemple j'en ai fait. il y a des caractéristiques réguliers dans l'utilisation d'adjectifs. les couleurs. sentiments. il y a des certaines particularités. comment écrivent les femmes ou les hommes ou bien par leur manière de parler/
102. (E): mm. toi? (à I₂.Et.F)
103. (I₂.Et.F): mon dossier porte sur la sémantique. premier et second chapitres parlent d'un auteur allemand. ce qu'a développé < ?> . ensuite. sur les différentes théories scientifiques autour de la théorie de < ?> . après sur/
104. (E): < ?>?
105. (I₂.Et.F): [...] la partie pratique de mon travail. par exemple *smile*⁷, un sourire. et à partir de ça je cherche tous les synonymes en anglais et en ukrainien. les synonymes anglais pour comprendre le mot *smile*. j'écris toutes les hypothèses possibles qui correspondent aux verbes ou noms et j'analyse. et ensuite à partir de tout ça. j'en dégage des conclusions. qu'est-ce qui est commun ? qu'est-ce qui ne l'est pas ?
106. (E): et vous avez choisi (à (I₂.Et.F)) excuse. est-ce que vous avez choisi ces thèmes?
107. (I₃.Et.F): thèmes.
108. (E): vous seuls oui?
109. (I?) : oui.
110. (I₁.Et.F): avec le directeur de recherches.
111. (I₂.Et.F): nous avons discuté. et le directeur on soumet des idées qu'on peut développer.
112. (I₃.Et.F): ses idées. on peut présenter ses propositions. on peut proposer un thème, des idées. le directeur les regarde. analyse. on peut faire comme ça. on peut faire d'une autre manière.
113. (I₁.Et.F): moi j'aime beaucoup les thèmes comme le féminisme par exemple. les genres en littérature. et c'est pourquoi je l'ai proposé et c'est parce qu'il y avait directeur de recherches qui travaillait sur le sujet. pour moi ça n'a pas été un problème. on s'est entendu sur le thème. et on l'a trouvé.
114. (E) : et toi?
115. (I₃.Et.F): moi c'est sur les termes de la Bible en anglais et ses particularités de la traduction en ukrainien.
116. (E) : encore une fois. je n'ai pas très bien compris !
117. (I₃.Et.F): les segments bibliques anglais et leurs spécificités dans la traduction en ukrainien. le premier chapitre traite de la phraséologie. les sources. en général en quoi se distinguent les éléments phraséologiques en ukrainien des langues étrangères. dans un premier temps je compare avec le français. le chercheur. le Français qui a travaillé dessus c'est <Charles Bailly> sur la phraséologie. les

⁷ En anglais.

différentes phraséologies dans les langues. et en général les points des vues différents des scientifiques sur cette problématique dans cette partie. et...le deuxième chapitre c'est déjà sur les différents éléments de ces biblismes. par exemple. *Dieu. L'Enfer. bénir*⁸. je compare et explique comment ses termes sont traduits en ukrainien. et dans la phonologie de l'ukrainien. dans le premier chapitre j'écris aussi sur les particularités. comment on traduit les spécificités anglaises en ukrainien ? ces expressions anglaises. quelles sont les règles de traductions ? comment bien traduire pour que cela soit compris ? et les différences des positions.

118. (E): ok.... vous voulez continuer vos études?
119. (I₁.Et.F): les études ou bien...
120. (E): les recherches peut-être?
121. (I₁.Et.F): mm. je n'en sais rien (*rires*) je/
122. (E): vous ne savez pas encore.
123. (I₁.Et.F): je pense que d'abord si on fait des efforts pour passer en Mahistr. donc les recherches on devra les continuer en tout cas. parce que on va écrire le travail de Mahistr. mais après? la vie nous le dira! voilà.
124. (E): mm...
125. (I₃.Et.F): en ce qui me concerne. effectuer ce genre de démarches scientifiques ne me convient pas. parce que pour moi c'est très dur. il faut beaucoup analyser. approfondir. trouver. ce n'est parce que. j'ai du temps sur ça. mais j'ai dû mal à me concentrer. c'est. je ne sais. c'est probablement chaque personne a ses préférences/
126. (I₂.Et.F): je considère/
127. (I₃.Et.F): moi c'est plutôt la pratique et pas la théorie/
128. (I₂.Et.F): oui. je pense qu'il y a ceux qui préfèrent la théorie et d'autres la pratique. je pense que je suis aussi plus intéressée vers la pratique. parce que j'ai fait plus de pratique. mais le fait d'avoir planifié de continuer en Mahistr. je pense que dans la vie tout est possible. il est possible de se préparer à tout. parce que le Maghistr permet de travailler dans les universités. et donc. bien que le Mahistr est considéré comme une activité de recherches. donc je compte continuer de travailler sur mon thème. et. et écrire son travail de Mahistr et ensuite le développer. bien que la science soit une chose complexe⁹. il faut travailler pour faire de la recherche. il faut toujours réfléchir et tout le temps!/
 129. (I₃.Et.F): faire des recherches c'est très intéressant. seulement s'il y avait un peu plus de temps. alors on pourrait chercher plus d'informations. il y a des impératifs. une masse de matières. de conférences. ou bien je suis sollicitée par tel ou tel concours. cela serait plus simple si on avait un peu plus de temps par exemple pour aller même à V₂ à la bibliothèque pour avoir plus de sources. pour utiliser plus de sources. et faire ce genre de travail comme maintenant ce n'est pas intéressant pour qu'il y ait quelque chose de nouveau pour le développement de ces recherches de phraséologie pour qu'il y ait quelque chose de nouveau...
130. (I₁.Et.F): je suis d'accord pour le manque du temps. il faudrait avoir plus temps parce que le travail scientifique on ne peut pas dire que c'est pas intéressant. mais. c'est difficile d'étudier et de s'occuper de l'activité scientifique à la fois.
131. (I₃.Et.F): très difficile.
132. (I₁.Et.F): ça demande un maximum d'efforts un maximum d'attention envers les recherches. donc je ne sais. je travaille toujours comme ça. de manière intensive et rapidement. et je n'aime pas m'étendre longtemps sur les choses/
133. (E) : mm.mm/
134. (I₂.Et.F): un scientifique doit avoir toujours le directeur de recherche disponible. parce que tu peux écrire si ça va si ça ne va pas < et maintenir le contact>. et puis si tu

⁸ En anglais.

⁹ Le terme ukrainien employé est *складно* qui signifie à la fois compliqué et complexe.

- veux écrire une thèse. il faut que tu n'aies pas un seul directeur de thèse pour le lire et donner sa position. plus il y a des problèmes parce que pour être publié ça demande de l'argent. il y a des points principaux...
135. (E): mm. pourquoi vous avez appris le français?
136. (I₂.Et.F): pourquoi nous avons choisi ça? c'est une très belle langue (*rires*) en général. pour moi. c'est parce que j'ai quelques amis de France. et que cette langue m'a tout de suite plu. ça faisait déjà longtemps que je voulais. c'est au lycée avant. quand j'apprenais au lycée. au lycée professionnel. en onzième classe. j'apprenais l'allemand. et je n'aimais pas du tout cette langue/
137. (I_{ensemble}): (*rires*)
138. (I₁.Et.F): elle ne me convenait pas. mais après quand je suis entrée à l'université alors je voulais vraiment apprendre le français. je connais des gens qui vivent là-bas. j'entends la langue et qui m'ont appris certaines choses
139. (E): et où ?
140. (I₁.Et.F): des connaissances de ma famille. ou bien j'ai des connaissances et selon un programme certains sont venus de France à l'université. il y avait des Français et des Canadiens. du R_{CANADA} par exemple sont venus. ils viennent d'ailleurs souvent ici.
141. (I₁.Et.F): ça arrive très souvent. et des Français. et aussi j'aime bien l'espagnol/
142. (I₃.Et.F): en général les étudiants de chaque année sont divisés en deux groupes. notre premier groupe est divisé en trois sous-groupes. et l'autre. le deuxième groupe en deux sous-groupes. on pouvait choisir entre français et allemand. mais en général la langue dépend de sous groupe où tu es inscrit. le premier sous groupe apprend allemand. le deuxième. le nôtre. le français. donc deux sous-groupes étudient le français. et trois autres. l'allemand. mais je suis très contente d'être dans le sous groupe où le français est deuxième langue. j'ai jamais essayé d'apprendre l'allemand. mais elle ne me plaît pas ! et quand on était en première année. et qu'on nous a annoncé qu'on aurait deux langues le français ou l'allemand. alors je voulais vraiment le français. et quand nous sommes allés en septembre de la prochaine année. on a mis dans le sous-groupe du français. c'est très intéressant d'apprendre le français. parce que si on veut apprendre par exemple l'italien ou l'espagnol. toutes ces langues sont très liées. et c'est plus facile de les apprendre alors. tu peux apprendre le français. les bases de grammaire et une fois que tu sais ça. tu peux apprendre d'autres langues. il paraît que certaines filles du groupe n'ont pas choisi le français parce que cela dépendait plus de la direction prise par le sous-groupe où il faut apprendre telle langue. par contre elles sont contentes parce que elles ont eu le français. mais je pense que souvent à la fac même s'ils t'inscrivent pour une langue c'est possible de changer.
143. (I₁.Et.F): moi aussi j'ai choisi le français parce que. l'allemand ne me plaisait pas. j'ai appris cette langue pendant un an au lycée. c'était pas trop approfondi. j'ai pris connaissance plutôt. le français est bien sûr. plus simple donc on peut même dire après l'anglais. il y a quelques similitudes dans la formation de temps. il y a pas beaucoup d'exceptions contrairement à l'anglais. il y en a moins en français. pas autant. mais trois quatre cours ce n'est pas suffisant pour maîtriser la langue. il faut plus l'approfondir. aller en France et y vivre pourquoi pas un an. deux. on peut avec ce niveau bien maîtriser/
144. (I₁.Et.F) et (I₃.Et.F): oui/
145. (I₁.Et.F): c'est ça. pour apprendre une langue. il faut être dans un milieu où on utilise la langue. on apprend ici comment apprendre la langue apparemment. mais peu importe quand tu rencontres les porteurs de langue maternelle. des Français par exemple ou. des francophones. c'est très bien on peut tout comprendre. correctement structurer tes idées. mais parler c'est difficile.
146. (E) : pourquoi? oui/
147. (I₁.Et.F): on n'a pas de pratique. on est pas dans le contexte linguistique. mais on a des bases principales. mais on ne les utilise pas. on a l'habitude.
148. (E): en classe vous ne parlez pas?
149. (I₃.Et.F): on parle mais de façon très/
150. (E) : seulement en classe?/

151. (I₃.Et.F): oui/
152. (I₁.Et.F): oui. seulement en classe/
153. (I₃.Et.F): mais en classe c'est pas assez car on a seulement trois cours par semaine/
154. (I₁.Et.F): et l'anglais/
155. (I₃.Et.F): on a trois cours pour l'anglais et trois pour l'italien. donc c'est pas assez.
156. (E): et pour le français vous en avez combien?
157. (I₃.Et.F): trois pour le français. trois pour l'anglais et trois pour l'anglais.
158. (I₁.Et.F): trois cours par semaine.
159. (I₃.Et.F): oui et/
160. (I₁.Et.F): et le résultat c'est que par exemple moi j'apprends l'espagnol. parce que je voulais une troisième langue et c'est l'espagnol. l'espagnol que j'aime beaucoup comme langue. et le français j'aimerais bien apprendre plus. et tu essaies de ne pas te surcharger. parce qu'on ne peut pas supporter si on étudie de trop. on apprend seulement les bases il me semble. si je vais en France. j'aurai des bases.
161. (E): mm/
162. (I₁.Et.F): dans un contexte linguistique c'est plus facile d'apprendre les langues je pense. et qu'autour de toi tous les gens parlent en français ou en espagnol. tu apprends plus vite. mais on fait <?>. tu n'as pas de choix. mais/
163. (I₃.Et.F): l'année dernière j'étais en France. c'était un séjour linguistique. donc quand tu te retrouves dans un milieu linguistique et que tout le monde parle en langue française. nous allions en cours de niveau <?>. nous avions une très bonne professeure et ne nous permettait jamais de parler en anglais. et pour cela tu étais obligé de changer ton cerveau et de penser en français. et quand elle parlait c'était tellement simple et compréhensible. et nous aussi on a essayé de parler en français. donc on est arrivé plus ou moins à parler. c'était un peu de pratique. mais huit jours ce n'est pas assez pour bien s'adapter à tout. et quand tu commences à t'habituer. tu dois partir. et. juste on n'est pas assez immergé dans un contexte linguistique et de communication. si on avait eu la possibilité de lire des livres. mais comme d'habitude c'est comme tout. tout demande du temps ! si on avait eu un peu plus de temps. on aurait pu lire des articles en français par exemple ou lire des livres. on manque vraiment de temps.
164. (I₂.Et.F): si tu veux avoir plus de connaissances. tu dois plus travailler. par toi même. à la maison. et faire quelque chose par toi-même.
165. (E): et trouver des possibilités pour parler français/
166. (I₁.Et.F): oui. trouver des programmes. pour avoir ce dont tu as besoin. trouves toi-même.
167. (E) : vous savez ce que c'est que l'Alliance Française ? Alliance Française à V₃?
168. (I_{plusieurs}): oui. mm.
169. (E) : vous savez ce que c'est la Semaine de la Francophonie?/
170. (I₁.Et.F): oui on connaît.
171. (E): vous connaissez bien mais vous avez déjà vu ce qu'il y a ? quels événements on présente?
172. (I₁.Et.F): oui on a vu.
173. (E) : mm.
174. (I₁.Et.F): par exemple à V₃ je peux aller voir des films français. francophones. j'ai regardé rapidement il y a beaucoup de. à V₃. partout dans les villes des *panneaux*¹⁰ partout dans la ville.
175. (I₃.Et.F): il y a beaucoup de. de belles chansons françaises qui peuvent nous aider à apprendre la langue. et il y a aussi des films très beaux comme. « Amélie Poulain ».
176. (E) : mm. il est déjà vieux !
177. (I_{plusieurs}): oui. mais c'est pas grave.

¹⁰ En anglais.

178. (I₃.Et.F): et après il y a . avec <Jean Réno>/
179. (I₁.Et.F): les films de Luc Besson.
180. (E) : mm. vous y êtes déjà allées n'est-ce pas? vous avez déjà vu des films là-bas dans le cadre de/
181. (I₃.Et.F): de ce. francophonie?
182. (E) : oui/
183. (I_{plusieurs}): pas encore. on aimerait. ça commence le vingt mars. la semaine prochaine oui?
184. (I₂.Et.F): le vingt-trois. le vingt-cinq.
185. (E) : oui.vous y serez?
186. (I₃.Et.F): oui.
187. (I₁.Et.F): oui.
188. (E): et aussi. je ne sais pas. il faut chercher des possibilités mais vous ne voyez pas quelles possibilités il y a! parce qu'il y a/
189. (I₁.Et.F): il faut nous le dire! (*rires*)
190. (E): comment ? oui ! parce que les profs ne vous donnent pas les informations ou bien vous n'avez pas de temps? je comprends que c'est difficile.
191. (I₁.Et.F): souvent oui. il y en a. j'ai regardé les programmes pour étudier en France. pour étudier par exemple en Mahistr. par exemple pour étudier en France. oui ? <tous savent>. donc/
192. (I₂.Et.F): c'est l'argent ! (*rires*)
193. (I₁.Et.F): oui on a besoin de beaucoup de temps pour récupérer de l'argent. il faut le faire souvent ! /
194. (E): pour?/
195. (I₁.Et.F): pour se rendre là-bas < ?>.
196. (I ?) : < ?>/
197. (I₃.Et.F): avec nos salaires. j'entends le salaire de nos parents. on ne peut pas se permettre d'aller en France par exemple. même si on a la possibilité de partir dans le cadre du Bakalavr et en Mahistr en France à V_{FRANCE}. j'aimerais beaucoup. moi. quand j'ai dit à maman que je devais partir en France et combien on devait avoir sur le compte. le budget de ma famille y passait ! mes parents ne peuvent pas permettre de couvrir pour tout. et du fait qu'on a un cursus assez chargé ici. même à V₁ on ne peut pas trouver de petit travail pour se faire un peu d'argent <pour soi>. c'est des soucis en plus pour les parents. tout dépend de l'argent.
198. (I₁.Et.F): pour les gens de l'Europe. les Européens ou les Américains. c'est plus facile pour eux de venir en Ukraine. parce que l'Euro et le Dollar ne peuvent pas être comparés. oui. au hrivna! c'est plus facile pour eux de venir. et ce genre de programmes est plus répandu là-bas. ou il y a plus de bourses. mais en Ukraine ce n'est pas très répandu. tu peux chercher chercher. mais quand tu n'as pas. peu importe. mais chercher de l'argent c'est très difficile. on n'a même pas le temps pour ça. même si on a des programmes complets au département. on peut venir mais de toute façon tout est lié à l'argent.
199. (E): mm. et quels sont vos/ bien. vous êtes toutes allées dans des pays francophones?
200. (I₂.Et.F): non.
201. (I₁.Et.F): je suis allée au Canada. R_{CANADA1}. en R_{CANADA2}.
202. (E) : mm. dans le cadre du programme.
203. (I₁.Et.F): bien que bien que. je vivais avec une fille du R_{CANADA1}. francophone. avec elle. je pratiquais. on parlait. comme ça donc.
204. (E): et tu as dit aussi que tu avais des parents qui vivaient en France non¹¹?

¹¹ Je fais référence à une conversation qui a eu lieu antérieurement avec cette étudiante, lors d'un trajet, elle m'avait fait part notamment de son intérêt pour l'apprentissage du français.

205. (I₁.Et.F): non non non. ce n'est pas des parents. ils font partie de la famille. mais ce sont plutôt des connaissances. qui sont partis.
206. (E) : pourquoi?
207. (I₁.Et.F): seulement pour aller vivre là-bas. (*rires, hésitation*)
208. (E) : ah! ils sont immigrés c'est ça?
209. (I₁.Et.F): oui. oui. <?>.
210. (E): et c'est comment?
211. (I₁.Et.F): ils disent qu'il y a plein de choses à faire intéressantes (*rires*) vraiment beaucoup! mais on verra. c'est la vie comme elle se présente comme cela. alors ça doit être comme ça.
212. (E): mm. à vous. toi? [à (I₃.Et.F)]
213. (I₃.Et.F): je suis allée en France. et aux USA. beaucoup venaient d'Afrique. des Africains francophones. ils sont venus sans doute pour chercher du travail là-bas. on a cherché des possibilités pour parler avec eux. et on a communiqué un peu mais/
214. (E) : où ça? où ça? aux USA ou en France?
215. (I₃.Et.F): aux Etats-Unis. mais ils parlaient avec leurs dialectes. et il y a quelques différences. leur langue diffère des Français <natifs>.
216. (E) : même en France il y a des dialectes!
217. (I₃.Et.F): oui. je ne parlais pas de ça <?>. je voulais dire que c'était une possibilité pour approfondir un peu la langue. mais quand même ce n'est pas assez.
218. (E): mm. et toi? (à (I₂.Et.F))
219. (I₂.Et.F): je ne suis pas allée en France. ni dans des pays francophones.
220. (E): mais tu aimerais bien?
221. (I₂.Et.F): bien sûr! (*rires*)
222. (E): et pourquoi ce n'est pas possible?
223. (I₂.Et.F): pour le moment ce n'est pas possible! je veux d'abord finir l'université et ensuite trouver un travail. alors après on va voir.
224. (E): bien. j'aimerais savoir qu'est ce qui vous convient et ne vous convient dans l'enseignement du français? les défauts.
225. (I₁.Et.F): d'après notre expérience? c'est-à-dire chez nous?
226. (E) : oui!
227. (I₃.Et.F): ce qui me plaît c'est que quand on était en deuxième année. on chantait beaucoup des chansons variées. par ce que c'est plus facile d'apprendre avec les chansons. on regardait aussi des extraits d'émission de télévision différents. ça aide aussi. on fait des présentations par Power Point. tu vois l'informations et tu l'écoutes à la fois. cela permet de plus plonger dans cela. j'aime beaucoup quand des gens du Québec viennent et nous donnent des cours. c'est mieux. car tous le monde a un accent et eux pas. et c'est très agréable à écouter la langue lorsqu'elle est vivante. et ce qui me plaît pas que d'après moi il n'y a pas suffisamment de cours. si on avait plus de cours de français... mais puis il y a des événements. la semaine de la faculté. les jours de l'Europe en Ukraine. il y a des Français qui nous ont présenté des informations. on a aussi des échanges avec l'université de V₃ où on enseigne le français comme première langue. cela est plus développé chez eux. on est allé chez eux pendant une semaine. puis ils viennent chez nous. là-bas on suit tous les cours en anglais. on a seulement la grammaire française. mais chez eux les cours sont tout le temps en français. c'est beaucoup plus intéressant. et tu peux entendre cette langue beaucoup plus longtemps.
228. (I₂.Et.F): je suis d'accord pour les avantages qu'a dit (I₃.Et.F). j'aimerais moi parler des défauts. donc j'aimerais qu'il y ait plus de lexique. plus de mots à apprendre donc. des textes. d'accord on a des textes à lire à la maison. et on en parle tous ensemble après en classe. j'aimerais qu'on voit plus pour la lecture et de grammaire. j'aimerais bien que cela soit comme ça.
229. (E): la grammaire. la théorie de la grammaire ne suffit pas?
230. (I₃.Et.F): c'est en général seulement une heure par semaine. seulement au deuxième trimestre de la quatrième année. soit dix leçons de grammaire. donc on étudie pas en général. on l'applique pas dans les exemples particuliers. oui on le fait mais. mais on a peu de pratique. disons en grammaire. c'est tout.

231. (E) : mm.
232. (I₁.Et.F): donc j'ajouterai que. on a un répertoire. oui? on a un répertoire lexical. et il faudrait qu'on l'enrichisse. le *vocabulaire*¹².
233. (E): mm.
234. (I₁.Et.F): mais on a pas assez de mots. d'expressions. parfois tu veux dire quelques chose et tu ne peux pas tu ne sais pas. et puis on a la deuxième et troisième langue donc on confond souvent. parce que commencer dès le début à apprendre de manière approfondie deux langues étrangères à la fois. c'est parfois difficile. parfois ça aide parfois non. ou au contraire cela gêne. et puis il y a de avantages. bien sûr. on peut. par exemple mettre en place des exposés. en français. c'est ce qu'on va faire la semaine prochaine. vous allez voir. c'est bien. mais c'est encore plus intéressant quand viennent donc des francophones. cela serait intéressant s'ils venaient pour donner des cours ou qu'ils communiquent avec nous. seulement pour entendre leur langue. car c'est trop peu. bien sûr. j'aime beaucoup les chansons françaises. je les écoute même chez moi. mais quand même c'est pas assez.
235. (E): et en dehors de l'université, vous entendez. par exemple tu disais que tu entendais le français par les chansons. quelles sont encore. les possibilités?
236. (I₃.Et.F): par exemple moi c'est par les films.
237. (E): en français?
238. (I₃.Et.F): avec des sous-titres et on cherche pleins de choses de ce genre/
239. (I₁.Et.F): oui on peut regarder les films mais on perd un peu le sens du sujet car / et du coup c'est pas intéressant. et on n'a pas encore ce niveau pour tout soit normal. je sais qu'il y a des films pour ceux qui apprennent comme deuxième langue la langue étrangère mais très bien. on veut voir des films plus connus. intéressants qui ont une bonne réputation.
240. (E): parce que ces films. peut-être que tu parles des films pédagogiques.
241. (I₁.Et.F): oui oui. ils ne sont pas intéressants. et il y a. une autre voie pour apprendre le français. par Skype. on peut parler avec des amis. on peut trouver en principe. j'ai quelques amis qui sont francophones. donc ça permet d'entretenir.
242. (E): oui/
243. (I₃.Et.F): et aussi quand on est allé en France. on s'est arrêté au Luxembourg. et il y a quelques clichés. des expressions intéressantes. et encore d'autres phraséologies. c'est-à-dire des dictons. ou trouver des proverbes.
244. (E): mm.
245. (I₂.Et.F): pareil. j'ai bien regardé la télévision. j'ai le câble et j'ai des chaînes françaises. les nouvelles. les films je ne peux pas les regarder. parce que c'est très compliqué du fait que les Français parlent très vite. surtout dans les films.
246. (E) : avec émotions.
247. (I₂.Et.F): avec beaucoup d'émotions et donc tu peux pas comprendre de quoi il s'agit. [RIRES]
248. (E): le jargon.
249. (I₂.Et.F): oui (*rires*) et les chansons oui je les écoute [...]
250. (E) : plus tard quel métier souhaiteriez-vous avoir?
251. (I₁.Et.F): traductrice.
252. (E): en quelles langues?
253. (I₁.Et.F): en anglais bien sûr si possible. j'aimerais aussi me spécialiser dans l'espagnol sincèrement. c'est mon envie.
254. (E): mm.
255. (I₂.Et.F): avant j'aurais refusé de travailler comme enseignant à l'école. et ensuite quand je suis allée à l'université et après le stage.
256. (E): pédagogique?
257. (I₂.Et.F): nous passons un mois à l'école. nous enseignons aux enfants.

¹² En français.

258. (E): c'était au premier. premier semestre?
259. (I₁.Et.F) et (I₃.Et.F): oui.
260. (I₂.Et.F): oui. et cela m'a beaucoup plus! si on me demande de travailler à l'école je serais d'accord. pour avoir une expérience. et après à l'université bien sûr. il faut commencer par quelque chose.
261. (E): mm.
262. (I₂.Et.F): on va avoir aussi un stage de traduction en mai. pendant un mois. dans une entreprise. on pourra savoir si on est fait ou non pour ce travail. cela vient avec les années ! par exemple (*rires*) par exemple. mais en général cela me plait. Mais je mets cette possibilité en deuxième position. de travail.
263. (E): mm... devenir professeur de quelle spécialité ? anglais? français?
264. (I₂.Et.F): moi j'aimerais d'abord d'anglais et j'aime bien le polonais...
265. (E): et traductrice?
266. (I₂.Et.F): je pense encore. d'anglais (*rires*)
267. (E): et vous?
268. (I₁.Et.F): avant je n'aimais pas l'école.
269. (E): pourquoi tu penses comme ça?
270. (I₃.Et.F): peut-être que ce sont des stéréotypes qui sont restés de l'enfance. peut être parce que les relations avec les copains de classes n'étaient pas trop bonnes. il y a certains aspects psychologiques qui forment notre opinion. et je ne voulais pas trop... en général je n'aimais pas l'école. mais après le stage. et quand j'ai commencé d'aller aux cours. Au début c'était dure parce que les enfants étaient perturbés. une jeune fille de dix-neuf vingt ans qui. enfin qui est encore très jeune. quand je suis allée régulièrement donner des cours. il fallait mettre en place la discipline tout de suite. pour que les enfants t'aiment bien. cela a été une découverte. si on m'offrait un travail à l'école. je ne refuserais pas/
271. (E): en quelle langue?
272. (I₃.Et.F): en anglais... même si aujourd'hui il y a quelques écoles ou les professeurs qui enseignent le français. l'anglais. le polonais. il y a des possibilités d'approfondir son expérience avec les langues différentes. et aussi je pourrais devenir traductrice s'il y a des possibilité trouver du travail.
273. (E): encore quelles langues?
274. (I₃.Et.F): toutes celles que j'apprends! anglais. français. italien. polonais. je les étudiées à l'école pendant sept ans donc je le connais bien. donc le polonais c'est possible.
275. (I₁.Et.F): mon expérience est toute à fait différente de celle de filles. Cela fait longtemps que j'y pensé . j'ai donné des cours particuliers. et j'avais pensé que cela allait me convenir. que c'était pas difficile pour moi à expliquer de choses. je me suis pas mal débrouillée.
276. (E): d'anglais?
277. (I₁.Et.F): oui d'anglais. je donne aussi des cours particuliers en espagnol. donc je pense que l'enseignement cela me sera assez facile. et je suis allée à l'école. mais je n'avais aucune envie. psychologiquement. c'est pas pour moi. je ne suis pas une personne patiente. certains étudiaient. c'est pas possible à l'école de faire que tous les enfants étudient bien. comme ça c'est pas possible. il y en a qui ne veulent jamais rien faire. le principal est de voir le résultat de ce que je fais. je ne suis pas prête psychologiquement. j'aime bien travailler et voir les résultats rapidement de ce que j'ai fait ou où je me suis trompée.
278. (E): tu veux voir les résultats directement. oui?
279. (I₁.Et.F): oui. enfin pas obligatoirement tout de suite. travailler à l'école ou enseigner à l'université c'est. c'est le début et donc tu dois en permanence travailler. je veux d'abord voyager un peu/
280. (E): et combien de temps durent vos stages?/
281. (I_{ensemble}): un mois.
282. (E): un mois à l'école et dans une entreprise. vous avez déjà choisi votre stage en entreprise?/
283. (I₁.Et.F) et (I₃.Et.F): oui. en entreprise/

284. (I₃.Et.F): mais tout le monde n'a pas trouvé comme moi/
285. (I₂.Et.F): en entreprise ou dans une structure de l'Etat ou une agence. on peut faire/
286. (I₃.Et.F): des agences de traduction/
287. (I₂.Et.F): tu as trouvé? (*à*(I₃.Et.F))
288. (I₃.Et.F): oui!
289. (E): bien.merci pour l'accueil. on s'arrête. c'est tout ?
290. (I_{plusieurs}) : oui !

FIN

[E.C₆.Et. V₁ ; U₁]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 19 mars 2010 à 12h30 à la médiathèque d'une université nationale
Informateurs	Quatre étudiantes de quatrième année langue et littérature anglaises, âgées entre 20-21 ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	51'08
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques énoncés en russe, <i>français</i> , anglais (note de bas de page)
Autre indication	Bruit de fond constant

1. (E): vous pouvez me décrire comment vous passez votre journée ? votre journée en tant qu'étudiant. un exemple.
2. (I?): < ?> (chuchotements, *rires*)
3. (E) : la journée d'une étudiante (*rires*)
4. (I₁.Et.F): d'habitude les cours commencent dès neuf heures du matin. comme tous les jours. tu te lèves. tu te prépares à aller à l'université. quand tu as le temps tu prends un petit déjeuner. sinon non. on doit parler de ça? (*rires*)
5. (E): mm. tous les jours les cours commencent à neuf heures c'est ça?
6. (I₁.Et.F): en général. en principe oui. les cours commencent à neuf heures. pour nous. on n'a pas obligatoirement le premier cours. donc on commence nous d'habitude à dix heures trente ou à onze heures trente mais c'est rare. <ça dépend des fois>. la plupart du temps on n'a pas plus que quatre cours dans la journée. quand on en a quatre alors on a une grande pause¹³ entre le quatrième et le cinquième cours [...] c'est un peu dur car quand on t'impose dans la même journée trois cours de langues à la suite ou de deux langues à la suite.
7. (E): par exemple le premier cours la première langue, le second cours c'est la deuxième langue etc. c'est ça?
8. (I ?) : < ?>
9. (I₂.Et.F): l'anglais. le français. l'italien/
10. (I₁.Et.F): oui. cela peut être l'allemand ou le polonais. par exemple je passe de l'anglais à l'allemand directement. ou bien/ c'est dur de <s'en sortir?>
11. (E): et vous n'avez pas de pauses? enfin elles sont petites.
12. (I₁.Et.F): les interours.
13. (I₂.Et.F): les interours.
14. (I ?): les interours. parfois entre les langues on nous impose des cours et c'est tous < ?> ou parfois des grandes pauses.
15. (E) : vous aimeriez avoir. je ne sais pas. des pauses un peu plus longues?
16. (I?): non. c'est pas la peine!
17. (I₁.Et.F): moi ça me va comme ça!
18. (I ?): < ?>
19. (I₃.Et.F): ça serait mieux si on venait plus tôt au cours.
20. (I₁.Et.F): dans certaines universités. les cours commencent à huit heures et demie ou à huit heures.
21. (I₂.Et.F):
22. (I₁.Et.F): à huit heures et demie ça serait bien. parce que peu de personnes ont l'habitude de venir à huit ou huit heures et demie.
23. (I₂.Et.F): c'est déjà mis en place dans les universités depuis vingt ou quinze ans. tout

13 En ukrainien : *вікна* (au sens premier : fenêtre), ici du langage familier relatif à l'organisation de l'université peut se traduire comme une grande pause.

- dépend du plan général pour les assidus et ceux qui font leurs études par correspondance. donc changer le plan ça serait plus difficile.
24. (E): mm. parce que j'ai remarqué que vous n'avez pas un temps pour déjeuner.
25. (I₁.Et.F): ça. c'est à part.
26. (I ?) : < ?>
27. (I₂.Et.F): une demi-heure. c'est pour qu'on puisse manger un peu. ici on a une cafétéria. mais elle est très chère. donc moi je n'ai pas assez d'argent actuellement pour manger un *repas complet*¹⁴. là-bas. il faut payer quinze *hriven* minimum. je peux manger une petite salade et une soupe c'est tout! et il y a aussi une. comment/
28. (E) et (I?): une cantine?/
29. (I₂.Et.F): oui. la cantine. mais elle se trouve loin. Le temps de faire la queue. tu n'as déjà plus le temps de manger !
30. (E) : mm.
31. (I₂.Et.F): ça serait bien qu'il ait cinq ou/
32. (I₃.Et.F): dix minutes ou bien quinze en plus ça serait bien/
33. (I₁.Et.F): et c'est pourquoi pour voir une plus grande pause il faut reporter les cours un peu plus tôt/
34. (I₂.Et.F): c'est sûr.
35. (I₁.Et.F): donc pour commencer plus tôt.
36. (I₂.Et.F): on a déjà parlé de ça l'année dernière. le recteur¹⁵ nous a dit que c'était possible. qu'on allait changer les horaires de l'emploi du temps. mais finalement il n'y avait pas de changements.
37. (E) : ah oui?
38. (I₃.Et.F): et il a promis que la grande pause sera désormais de cinquante minutes/
39. (I₂.Et.F): pour que ça soit plus long/
40. (I₃.Et.F): j'ai rien vu. mais il n'a rien changé. on a rien vu de ça!
41. (I?): rien n'a changé en général.
42. (E) : mm. il n'y a pas. en général les étudiants ne se rassemblent pas pour poser des questions ou bien faire des réclamations au recteur pour changer un peu le système?/
43. (I₃.Et.F): le recteur a une boîte aux lettres où on peut mettre des lettres/
44. (I₁.Et.F): oui/
45. (I₃.Et.F): et ensuite il les lit/
46. (I₂.Et.F): mais/
47. (I₁.Et.F): mais c'est une personne très occupée. il nous rassemble/
48. (I ?) : et cette année encore il a/
49. (I₃.Et.F): oui. il a rassemblé les étudiants de facultés et différents cours. nous par exemple ou d'économie mais on ne sait pas s'ils ont tout lu ou bien seulement ceux qu'il veut/
50. (E): qu'il veut mm/
51. (I₂.Et.F): c'est vraiment un problème je pense. moi je connais quelques personnes qui avaient des questions très importantes pour lui mais elles n'ont pas été prises en compte. les questions il se les garde. souvent il lit mais il n'y a pas de réclamations. deux mots par exemple dont quelques unes qui avaient été écrites par mes amis. et donc certains écrivent 'très cher Recteur vous êtes le meilleur 'mais il n'y avait rien d'autres que ce genre de lettres. ou encore 'je vous aime beaucoup' à la fin < ?>
52. (I₁.Et.F): cela représente plutôt une blague pour lui. même s'il y a aussi des questions importantes. il ne les regarde pas trop ou un peu. c'est juste pour en parler et après on oublie. vous savez/
53. (I₂.Et.F): mais c'est une personne qui a beaucoup fait ici. avant c'était tout simplement une sorte de lycée professionnel et rien d'autre /
54. (I₁.Et.F): en quinze ans il a réalisé ce que nous avons obtenu aujourd'hui.

¹⁴ En anglais.

¹⁵ Equivalent du président de l'université

55. (I₂.Et.F): oui. il a tout bien entrepris.
56. (E): mm.mm. quelle matière préférez-vous le plus?
57. (I₂.Et.F): un des principaux problèmes ! c'est le choix des priorités. je ne peux pas dire seulement pour moi. demain par exemple. si on a anglais. français. polonais. et un cours de travaux dirigés.
58. (I₁.Et.F): avec l'économie/ qui n'est pas une discipline importante pour notre cursus.
59. (I₂.Et.F): oui. avec l'économie. on va réviser l'économie. et pour le reste... par exemple. j'apprends encore le polonais. et le polonais je vais me préparer pour les cours. l'anglais non. parce que je sais que je vais me débrouiller. j'ai déjà un certain niveau. les profs nous disent aussi qu'on met pas nos priorités comme il faut. et que nous n'aurons pas besoin des connaissances en économie mais d'anglais et nous ne le/
60. (I₁.Et.F): les enseignants semblent. peut-être qu'ils reconnaissent ou n'ont tout simplement pas compris que des matières comme l'économie ou la sociologie enfin la sociologie à la rigueur/
61. (I₃.Et.F): la politologie.
62. (I₁.Et.F): la politologie. c'est des matières comme ça qui nous. embarrassent vraiment.
63. (I₂.Et.F): mm.
64. (I₁.Et.F): et quand on a passé les examens. ça a été très dur et/
65. (I₂.Et.F): seulement/
66. (I₁.Et.F): c'est <important> car on n'a pas assez de temps pour travailler sur nos matières de spécialité. et c'est physiquement pas possible de faire tout ce que tu veux ou ce que tu aimerais faire et ce qu'on doit faire/
67. (I₃. Et. F): mais cette année on nous a laissés que les disciplines de notre spécialité seulement. l' anglais. le français. l'italien. et toutes les autres matières où on les enseigne en anglais.
68. (I₁.Et.F) et (I₂.Et.F): mm/
69. (I₁.Et.F): oui/
70. (I₃.Et.F): mais avant c'était pire. on avait beaucoup plus de matières inutiles.
71. (I₂.Et.F): mm. en fait ils pensent que tout ça c'est pour développer notre culture générale. et pourquoi doit-on bachotter ces matières ? parce que sinon on peut supprimer notre bourse !
72. (I ?): oui. < ?>/
73. (I₂.Et.F): donc si on passe pas ces disciplines. on n'a pas de bourse. on a proposé au recteur qu'il fallait mettre les matières de spécialité avec des points. les autres ne seront donc pas évalués. ils obtiendront seulement «admis» ou «défaillant». mais il n'a pas retenu notre proposition sur les points/
74. (I₁.Et.F): depuis peu. on a changé le sport en matière facultative. mais avant. c'était obligatoire. il fallait courir. faire des courses. et passer des examens. visiter les cours régulièrement etc. physiquement c'était pas possible. on a peu de temps et on ne peut pas faire tout ce qu'on veut. avec le sport j'ai toujours eu des problèmes... je ne sais pas...le sport donc. mais avec ça on ne trouve pas de boulot plus tard avec ! on est d'accord? pourtant on doit passer cet examen quand même!
75. (I₂.Et.F): oui. c'est pareil pour moi avec l'économie. et l'économie. je ne peux pas comprendre. moi j'ai une formation plutôt littéraire. et l'économie c'est impossible pour moi ! ou encore les mathématiques je n'ai jamais rien compris. je n'aime ni la physique ni la chimie. je ne sais pas ce que c'est/
76. (I₁.Et.F): < ?>
77. (I₂.Et.F): c'est comme pour moi/
78. (I₁.Et.F): personne ne nous a jamais expliqué à quoi ça servait et pourquoi il nous faut faire ça !/
79. (I₂.Et.F): et la professeure est consciente qu'elle enseigne de l'économie pour les philologues. mais elle exige tellement de choses pour l'examen. c'est nul.
80. (I₃.Et.F): seulement chaque professeur pense que la matière qu'il enseigne est la plus importante et il exige de nous savoir l'économie comme les économistes/
81. (I₂.Et.F): l'économie c'est pareil/
82. (I₃.Et.F): mais on ne peut pas le savoir au même niveau/
83. (I₁.Et.F): c'est comme le droit en deuxième année/

84. (I₃.Et.F): tout à fait/
 85. (I₁.Et.F): c'est terrible!/
 86. (I_{plusieurs}): < ?>
 87. (I?) : on a eu deux disciplines sur le droit. le droit général.
 88. (I?) : on a pas eu plus ?
 89. (I?) : le droit général et constitutionnel.
 90. (I?) : et le droit du travail? Il n'y avait pas ça?
 91. (I₂.Et.F): on va l'avoir en cinquième année mais pas le droit de travail. le droit de la propriété intellectuelle... et celui du travail aussi.
 92. (E): mm. et vous avez à V₁. je ne sais pas. une spécialité de master/ (*hésitation*)
 93. (I₁.Et.F): un programme de master?
 94. (E): non. *je traduis en français euh un Master. Magistère professionnel et Magistère de recherches?*
 95. (I_{ensemble}): ah!
 96. (E): vous connaissez ça?
 97. (I?): oui.ça va se faire.
 98. (E): ah oui?
 99. (I₃.Et.F): cette année il n'y en a pas encore.
 100. (E) : ah/
 101. (I₃.Et.F): mais l'année prochaine on planifie de mettre cela en place. il va y avoir des changements dans le master. un Master de carrière. professionnel et de recherches/
 102. (I₂.Et.F): de recherches oui/
 103. (E): de carrière. professionnel et de recherche/
 104. (I₃.Et.F): trois masters [...]
 105. (I₂.Et.F): seulement. je ne comprends pas la différence entre le master de carrière et un master professionnel!
 106. (E): oui! (*rires*)/
 107. (I₃.Et.F): je comprends que le master de carrière c'est ce qui attend professionnel et de recherches
 108. (I₂.Et.F): de recherches
 109. (I₃.Et.F): le master de recherches c'est pour travailler sur les recherches scientifiques. le master professionnel c'est plus une approche pratique.
 110. (E) : et de carrière?/
 111. (I₃.Et.F): et le master de carrière c'est pour ceux qui travaillent selon leur spécialité et pour ceux qui ont travaillé pour approfondir ce qu'ils savent déjà. pour ceux qui ont déjà une spécialité avant. il y a ceux qui préparaient le Bakalavr. Le Spécialist et le Mahistr. on a trois niveaux.
 112. (E): mm... et quelle profession vous aimeriez exercer?
 113. (I₃.Et.F): traductrice.
 114. (E) : oui?
 115. (I₃.Et.F): oui. peut-être.
 116. (I₁.Et.F): oui (*soupir*)
 117. (E) : <en quelles langues?>
 118. (I₃.Et.F): en principe à l'oral. *interpréteur* (*rires*)
 119. (E) : *interprète*.
 120. (I₃.Et.F): *interprète*.
 121. (E): en anglais. en français?
 122. (I₃.Et.F): anglais bien sûr. et j'aimerais bien le faire/
 123. (E): en français
 124. (I₃.Et.F): en français. mais je sais que je ne connais même pas la moitié de ce que je sais en anglais. et/
 125. (E) : bien sûr. vous venez juste de commencer!
 126. (I₁.Et.F): pas tout à fait. regarde. cela fait déjà trois ans qu'on apprend la langue/
 127. (E) : oui/
 128. (I_{ensemble}): < ?>
 129. (E): et vous avez l'intention de continuer d'apprendre le français. oui?
 130. (I_{ensemble}) : oui.

131. (I₂.Et.F): on sera des spécialistes en cinquième année. vous savez ce que c'est. en cinquième année on devient Specialist ou Masterants. là il y a l'anglais mais aussi le français.
132. (E): ici?
133. (I_{ensemble}) : oui ici.
134. (I₂.Et.F): si on parle de ma future profession.
135. (E): attendez. vous pouvez m'expliquer la différence entre Specialist et Mahistr?
136. (I₂.Et.F): les spécialistes c'est/
137. (I_{ensemble}): < ?>
138. (I₁.Et.F): les masterants ont un profil de recherches/
139. (I₃.Et.F): et les spécialistes ont toutes les disciplines en lien avec le concret. tu peux devenir traducteur ou professeur dans le secondaire ou bien travailler dans <un hôtel>
140. (I₂.Et.F): ou travailler dans une agence touristique en anglais et français.
141. (I₃.Et.F): en tout il y a cinq spécialités et on peut choisir.
142. (E): c'est-à-dire?
143. (I?): on peut choisir parmi les cinq spécialités.
144. (E): c'est-à-dire qu'il y a des épreuves spéciales selon la profession.
145. (I₂.Et.F): oui c'est ça.
146. (I₁.Et.F): on passe de toute façon une épreuve en anglais.
147. (I₃.Et.F): tout le monde passe un examen en anglais.
148. (I_{ensemble}) : < ?>
149. (I₁.Et.F): avant on passait avec juste la moyenne. depuis cette année on a changé. et il faut le maximum de points.
150. (I₂.Et.F): c'est comme ça. parce que beaucoup d'étudiants d'autres universités s'inscrivaient chez nous. j'en ai pas vu mais/
151. (I₃.Et.F): moi j'en ai vu.
152. (I₁.Et.F): voilà pourquoi on a fait ça.
153. (I₃.Et.F): nous. on va devenir des spécialistes l'année prochaine. mais l'année prochaine après nous il n'y en aura plus. il restera seulement le Bakalavr et Mahistr.
154. (I₂.Et.F): mais il y a déjà des spécialités qu'on a supprimées aux les Spécialistes. ils n'ont que de Mahistr. mais parfois ils suppriment les Mahistr aussi. par exemple pour cinq bourses pour le Mahistr.
155. (I₂.Et.F): c'est très dur d'entrer en Mahistr.
156. (E): mm... je veux revenir sur la langue. pourquoi avez-vous choisi d'apprendre ces langues?
157. (I₄.Et.F): parce qu'on ne voulait pas apprendre l'allemand!
158. (I₁.Et.F): on voulait oui. et on voulait aussi apprendre le français.
159. (I?): mm.
160. (I₃.Et.F): on nous a demandé de choisir. le groupe devait choisir apprendre l'allemand ou le français. je pense que notre choix ne s'est pas fait en fonction des langues qu'on nous proposait. mais la majorité a choisi le français parce que beaucoup ont appris à l'école l'allemand. moi par exemple. j'en avais marre et je trouvais ça dur à apprendre. je ne comprenais pas.
161. (I₁.Et.F): en troisième langue. j'ai fait de l'allemand mais ça ne me plaisait pas.
162. (E): ah oui?
163. (I₃.Et.F): c'est pas à cause de la professeur surtout. par exemple moi. tout simplement ça ne me va pas. j'aime pas l'allemand. je ne veux pas l'apprendre. c'est tout. mais je suis obligée.
164. (I₃.Et.F): mais le français d'abord. vous savez/
165. (I₁.Et.F): c'est une belle langue. vous savez. le français. rien que par le nom ça sonne bien/
166. (I₃.Et.F): et vous avez beaucoup de spécialistes en Ukraine sortent des universités sachant l'anglais et l'allemand surtout.
167. (E): mm.
168. (I₃.Et.F): c'est-à-dire que la demande en anglais et français deviendra de plus en plus importante. il y a plus de chances de trouver du travail.
169. (I₁.Et.F): si on le connaissait comme il faut... (*soupir*)

170. (I₂.Et.F): oui c'est ça. moi j'aurais bien aimé apprendre l'allemand. je m'en suis rendu compte après avoir choisi le français. parce que j'ai des amis en Allemagne. à la cité-u j'entends l'allemand. et moi j'ai pris le français. j'aime bien le français. et vous savez j'ai eu de bons cours j'ai de l'inspiration pour l'apprendre. mais il y a peu de ça! <?>
171. (I₄.Et.F): tu aurais dû prendre l'allemand en troisième langue!
172. (I₂.Et.F): non parce que je pense que sera dur. je voudrais prendre l'espagnol. parce que j'ai appris l'espagnol en deuxième année. c'est aussi une très belle langue et/
173. (E): on enseigne ici l'espagnol?
174. (I₂.Et.F): oui/
175. (I₃.Et.F): mm. oui.
176. (E): donc tu as l'espagnol comme troisième langue c'est ça?
177. (I₂.Et.F): pas comme troisième langue mais comme option facultative. c'est-à-dire qu'on a deux ou trois cours par semaine. niveau C1. A1. non. c'est quoi déjà les niveaux?
178. (I₃.Et.F): A1.
179. (I₂.Et.F): A1 apparemment.
180. (E): le premier ? c'est A1.
181. (I₂.Et.F): non alors c'est déjà le niveau A2 pour l'espagnol.
182. (I₃.Et.F): A2.
183. (I₂.Et.F): oui c'est A2 pour nous.
184. (I₃.Et.F): mais nous on a /
185. (I₂.Et.F): on peut apprendre/
186. (I₃.Et.F): quelques étudiants ont l'italien en troisième langue.
187. (I₂.Et.F): s'ils ont l'italien en deuxième langue. alors ils ont l'espagnol en troisième langue!
188. (I₄.Et.F): non l'italien n'existe pas en troisième langue.
189. (I₂.Et.F): à mon avis il n'y a pas d'italien.
190. (I₁.Et.F): il me semble pourtant qu'il y a moins de cours en espagnol qu'en italien/
191. (I₂.Et.F): non à mon avis c'est /
192. (I₁.Et.F): s'ils ont l'anglais et l'italien alors ils peuvent choisir l'espagnol.
193. (I₂.Et.F): chez nous. l'espagnol est enseigné par deux bons professeurs qui font ça comme hobby.
194. (I₄.Et.F): ou bien < ?>/
195. (I_{ensemble}): < ?>
196. (I₂.Et.F): mais ils sont que deux à pouvoir enseigner l'espagnol parce que l'espagnol c'est plus simple pour la théorie de la phonétique. la grammaire. l'espagnol est comme option facultative mais on sait quand on l'a. on a tellement de matières qu'on ne sait pas quand on peut placer l'espagnol! on devrait avoir pareil pour le français. les bases de notre français est pauvres.
197. (I₁.Et.F): les enseignants veulent qu'on apprenne comme il faut. mais on a à peine les bases!
198. (E): pourquoi?
199. (I₂.Et.F): comme notre professeur nous a dit. X₁. la France donne peu/ enfin c'est cher. c'est-à-dire il a fallu prendre « Connexions ». et on l'a acheté nous-mêmes. mais c'est très cher !
200. (I₁.Et.F): plus de deux cents hriven¹⁶.
201. (I₂.Et.F): plus tu montes de niveau. plus c'est cher. et en plus ils sont chers. et on ne sait même pas comment s'en servir! Ici. on peut lire des livres en anglais. regarder des films. mais pour le français. il n'y a rien !/
202. (I₁.Et.F): oui.
203. (I₂.Et.F): donc...
204. (E): et même à la télévision?
205. (I₂.Et.F): très peu.

¹⁶ Environ 20 euros.

206. (I₃.Et.F): à la maison par exemple moi je n'ai pas le câble.
207. (I₂.Et.F): moi je capte des chaînes chez moi. il y a une chaîne « Six » ou « Seize ». je ne m'en rappelle plus comment elle s'appelle. c'est en français. il y a des publicités, des actualités sur le sport. je suis chez moi un jour et demi par semaine et moi /
208. (E): est-ce que tu entends ou communique en français en dehors de l'université?
209. (I₄.Et.F): pour moi c'est difficile. j'ai l'impression que je n'ai rien appris en trois ans! je sais que je n'ai pas assez travaillé sérieusement. mais c'est aussi un peu la faute du professeur qui nous a enseigné. on ne le cache pas. parce que on a pas eu tous les cours qu'on aurait dû avoir. une fois sur deux il n'y pas de cours. je pense que tout le monde est d'accord avec moi. je vois comment les autres apprennent l'allemand en deuxième langue. ils parlent couramment et ont des bonnes bases. en tout cas si tu vas en Allemagne tu ne vas pas te perdre! leur niveau de langue leur suffit pour communiquer. mais mon niveau de français n'est pas suffisant. je demande/
210. (E): vous êtes toutes d'accord?
211. (I_{ensemble}): oui!
212. (I₄.Et.F): je sais ce qu'il faut dire dans un hôtel pour passer une nuit. et demander quelque chose à manger. dire quelque chose sur moi. mais c'est tout! ça fait déjà trois ans! et je pense pas que c'est seulement de ma faute. parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui ont besoin qu'on exige beaucoup d'eux. et c'est là qu'ils commencent à apprendre.
213. (I₁.Et.F): il faudrait que ce soit de manière systématique.
214. (I₄.Et.F): pour que je sache que si je n'ai pas appris telle ou telle chose la professeur va me dire 'comment c'est possible ?' mais chez nous il n' y a pas de ça. tu peux apprendre ou ne pas apprendre!
215. (E): qu'est-ce qu'on doit faire pour t'imposer de faire quelque chose?
216. (I₄.Et.F): avant j'écrivais des dialogues. j'apprenais des textes par coeur et je relisais au moins dix fois mes exercices où j'avais fait des erreurs. mais cela n'a duré qu'un an ! et si on m'avait fait apprendre de cette manière pendant trois ans/
217. (E): et comment ta professeur faisait pour vous faire apprendre alors?
218. (I₂.Et.F): elle était très autoritaire. elle nous disait 'vous êtes idiots'.
219. (I₁.Et.F): elle nous ne le disait pas. mais elle nous faisait sentir comme ça /
220. (I₂.Et.F): qu'on est idiots!
221. (I₁.Et.F): disons pas intelligents!
222. (I₄.Et.F): et nous disait quand ça allait bien de dire telle chose mieux que telle chose/
223. (E): et cela te plaisait?
224. (I_{ensemble}): < ? >
225. (I₄.Et.F): maintenant cela me plaît davantage. mais avant. avec cette manière. j'avais l'impression d'avoir plus appris. elle nous donnait aussi des *listes de mots*¹⁷/
226. (I₂.Et.F): et quel est le résultat finalement ? il fallait les apprendre par cœur. mais je n'ai pas de mémoire.
227. (I₁.Et.F): avant on ne communiquait pas. on apprenait seulement des mots et on écrivait des dictées. mais si vous allez me demander quelque chose de cela maintenant je me souviendrais de rien. mais à l'époque. j'ai appris par coeur.
228. (I₄.Et.F): c'est mieux que rien quand même.
229. (I₃.Et.F): le problème n'est pas/ le problème est dans la manière d'enseigner la langue.
230. (E): oui.
231. (I₃.Et.F): en anglais par exemple. on nous donne la règle de grammaire puis des exemple avant de passer aux exercices. mais là *on compte sur le fait qu'à la maison on devra l'apprendre nous-même*. et j'ai appris les règles mais j'ai pas tout compris. on va en cours et on fait déjà des exercices. et on a pas d'explication. la professeur part du principe qu'on connaît tout déjà mais comment elle peut savoir ce qu'on connaît?
232. (I₁.Et.F): c'est pareil. on n'a pas de traduction. on lit mais on ne traduit pas! je sais

¹⁷ En anglais.

comment en théorie on utilise les temps mais. dans la communication il faut toujours réfléchir pour savoir quel est tel ou tel temps à utiliser/

233. (I₃.Et.F): on n'a pas de pratique.
234. (I₄.Et.F): le cours commence et on nous demande de parler sur quelque chose et j'écoute les autres. après. il faut faire des dialogues sur tel ou tel thème.
235. (E): vous aimeriez que cela se passe comme ça?
236. (I_{ensemble}): oui!
237. (I₄.Et.F): ou bien comment les Français disent telle ou telle chose. ou regarder dans le dictionnaire que c'est *dans la vieille littérature*¹⁸ et qu'on ne dit plus comme ça! cela serait bien qu'on passe au moins vingt minutes à parler de cela serait plus.
238. (I₂.Et.F): et le cours commence. et X₂ nous parle de l'Union Européenne en français. d'après « Connexions». je commence à parler mais elle ne nous corrige jamais et quand je demande un mot. elle me dit "vous devriez déjà le savoir"! comment je peux savoir ce que je ne connais pas ? et c'est dommage qu'on connaisse pas assez bien le français parce qu'il existe ce programme d'échange. moi j'ai peur d'y participer. parce que j'ai peur. je sais que je pourrais pas me débrouiller avec les études en français.
239. (E): si vous étiez dans un milieu francophone vous pourriez ressentir mieux tout ça.
240. (I₄.Et.F): je ne peux pas parler à la place de tout le monde. mais on ne ressent même pas la langue! je ne sais même pas quels mots on peut mettre ensemble. est-ce que ça sonne ou pas !
241. (E): et pourquoi?
242. (I_{plusieurs}): il y a pas assez de pratique. il faut lire, écouter...
243. (I₃.Et.F): pour l'anglais. on a rencontré beaucoup d'Américains. d'anglophones du Canada. vous êtes la première Française. qui vient de France et dont on entend le français comme il est parlé. on a eu des Canadiens-Français mais c'est une autre langue/
244. (E): mais j'ai ma langue!
245. (I₃.Et.F): oui. mais c'est la première fois qu'on entend le vrai français. pas le canadien ou quelque chose d'ailleurs.
246. (E): c'est très important/
247. (I₄.Et.F): on a eu une Polonaise qui était étudiante à la Sorbonne. il me semble. elle est venue. et elle enseignait le polonais et l'histoire. et après on l'a changé car elle n'avait pas de diplôme ukrainien pour enseigner le polonais à l'université. et elle connaissait le français. un peu. mais peu importe <?>.
248. (E): mm. qu'est-ce que tu voulais dire ? (à I₃.Et.F)
249. (I₃.Et.F): je ne m'en rappelle plus.
250. (E): mm... bien. c'est clair. alors vos difficultés c'est surtout avec la communication. c'est ça?
251. (I_{plusieurs}): mm.
252. (I₃.Et.F): oui.
253. I(?): <?>
254. (I₃.Et.F): en effet. on a peur de parler. en anglais. on peut penser et se débrouiller avec nos mots [...] pourquoi? mais c'est parce que d'abord on préfère cette langue. en français. on a commencé à aborder l'Europe. c'était notre thème de l'année dernière. *discrimination raciale*.
255. (E): c'était ce que vous avez fait?
256. (I₂.Et.F): oui. ou encore sur l'écologie. cela nous sert à quoi? on pourrait faire par exemple quelque chose. comme parler sur le temps.
257. (I₄.Et.F): le temps.
258. (I₂.Et.F): l'origine par exemple. on n'a pas de couleurs. on n'a pas de *vocabulaire*. j'ai appris et écrit le texte sur toute ce thème de *discrimination raciale*.
259. (E): oui.

¹⁸ En anglais.

260. (I₂.Et.F): on aurait pu faire comme cela. 'Katia comment ça va? viens. aujourd'hui on se retrouve quelque part. ou bien peut-être demain? et demain qu'est-ce que tu fais?' c'est/
261. (I₄.Et.F): < ?>
262. (I₃.Et.F): mais sur cette discrimination je peux tout vous raconter! (*rires*).
263. (E): attendez. vous avez déjà appris le français/
264. (I₄.Et.F): depuis trois ans.
265. (E): oui trois ans. donc ces bases vous les avez!
266. (I₂.Et.F): on n'en a pas!
267. (E): simplement vous les avez oubliées je pense! (*rires*)
268. (I₂.Et.F): sans doute!
269. (I₄.Et.F): vous comprenez. notre premier manuel c'était Popova-Kazakova. c'était un bon manuel en principe et/
270. (E): quand vous avez commencé?/
271. (I₃.Et.F): oui oui.
272. (I_{plusieurs}) : <c'était> en russe et en ukrainien <?>.
273. (I₄.Et.F): tout commence normalement par les sons etc. et là on insiste plus sur le côté grammatical. quand on a pris Popova-Kazakova on avait pas de vocabulaire pour le niveau débutant. après on est passé à « Connexions ». « Connexions »/
274. (E): quand?
275. (I₄.Et.F): en troisième année.
276. (I_{plusieurs}) : en deuxième année d'apprentissage du français.
277. (I₄.Et.F): on ne sait pas pourquoi mais on a dû prendre « Connexions ». dans « Connexions » la langue est davantage moderne et il y a plus de communication. la grammaire <?>.
278. (I₂.Et.F): plus communicatif/
279. (I₄.Et.F): communicatif. et de la sorte. on est arrivé en quatrième année. on a continué avec le deuxième niveau du manuel. on a continué avec le vocabulaire de base. et puis on a simplement étudié des textes. le *vocabulaire* du texte sur l'école. le quatorze/
280. (I_{plusieurs}) : juillet/
281. (I₂.Et.F): *14 juillet* (*rires*).
282. (I₄.Et.F): *juillet* voilà. ces textes avec le vocabulaire de base. on ne nous l'a pas trop donné. en polonais. on a un manuel A1 ou A2. là. c'est à partir de thèmes. par exemple les parties du corps etc. je comprends en polonais. même plus de choses qu'en français ! et là j'ai déjà/
283. (E): c'est la troisième langue?/
284. (I₃.Et.F): oui et/
285. (E) : elle ressemble à votre langue/
286. (I_{plusieurs}) : < ?>
287. (I?): oui
288. (I₄.Et.F): c'est pareil. <?> la structure. on n'est pas des théoriciennes. on est des littéraires. on doit savoir maîtriser la langue orale. si j'ai bien compris. en grammaire on peut toujours la lire <?>. et on a très peu de pratique.
289. (I₁.Et.F): on sait bien les règles théoriques comme je disais. comment on peut les utiliser. je peux même penser comme il faut mais j'ai peur de m'exprimer à l'oral. je ne suis pas sûre si je vais bien le dire. si j'avais plus de temps je pourrais alors plus penser que c'est correct. mais j'ai peur de le dire à l'oral. vous savez on a tellement...on n'a pas de pratique orale. pour moi. c'est très dur. je peux comprendre. mais je ne peux pas parler.
290. (E): mm.
291. (I₂.Et.F): voilà on arrive. " allez. on va corriger les exercices à faire à la maison. <on s'assoit>. et voilà. on les a corrigés. je lis ces expressions. j'ai lu un mot dont j'ai confondu les/
292. (I?): <réponses>.
293. (I₃.Et.F): <réponses>. et on passe à autre chose <?>.
294. (E): je vois.
295. (I₂.Et.F): comment je fais pour me corriger? expliquez-moi? et pourquoi on me demande

296. (E): tu ne sais pas pourquoi tu /
297. (I₁.Et.F): et c'est la plupart du temps comme ça!
298. (I₂.Et.F): on peut même dire que cela se passe toujours ainsi en général. on fait rien! on a du mal à s'orienter vous savez par rapport à avant/
299. (I₂.Et.F): j'ai une copine en République Tchèque. elle maîtrise bien le français. elle m'a aidée et a beaucoup corrigé mes erreurs liées aux temps. mais j'ai parlé avec elle. les notions de bases. en principe on les a. on va passer un examen d'Etat¹⁹ et il faudra parler sur un texte [...]. comment? et ensuite ce sera/
300. (E): ça sera quand?
301. (I_{plusieurs}): en juin.
302. (I₄.Et.F): en juin. je pense qu'il y aura une partie orale. il y aura un examen écrit où il y aura de la linguistique française. de l'histoire de la langue. de la phonétique et de la lexicologie etc. en lien avec des théories scientifiques.<?>. l'histoire de la langue. *lexicologie, phonologie* etc. *grammaire. grammaire théorique de la langue française. et/*
303. (I₃.Et.F): et
analyser un texte.
304. (I₄.Et.F): et un texte à analyser. à faire à la maison. on nous a déjà donné un texte sur les organes politiques. voilà. ce texte existe dans « Connexions ». on connaît peu le lexique à ce sujet en principe. le texte est en français qui <?>. on a écrit. on l'a lu en cours. on a fait des exercices. on a écrit le plan mais on ne l'a pas traduit.
305. (I₂.Et.F): absolument.
306. (I₄.Et.F): et il y avait plein de choses qu'on ne connaissait pas. moi je ne connaissais rien!/
307. (I₃.Et.F): par exemple. les mots que j'ai traduits en principe je les connais maintenant.
308. (I₁.Et.F): moi aussi/
309. (I₃.Et.F): mais comment bien traduire les phrases. tu peux connaître des mots.
310. (E): c'est à la maison que vous l'avez préparé cet exercice?
311. (I₃.Et.F): oui.
312. (I_{plusieurs}) <?>
313. (I₃.Et.F): par exemple. j'ai traduit tous les mots. j'ai écrit les mots inconnus. je les connais. mais/
314. (I₄.Et.F): comment ils se lisent ces mots?
315. (I₁.Et.F): il y en a beaucoup qu'on ne connaît pas, mais/
316. (I₃.Et.F): je sais tous ces mots. mais les expressions en elles-mêmes on ne les traduit pas. c'est de de traduction littérale qu'on fait. on traduit mot par mot.
317. (I₂.Et.F): pas nécessairement littéraire mais au moins logique! parce que parfois on peut pas même faire de manière logique.
318. (I₄.Et.F): nous ça fait, quoi? cela fait trois ans qu'on apprend. et des qu'on a commencé on a appris en traduisant les textes de Popova Kazakova. on les lisait et traduisait. en deuxième année, on nous donnait des textes à traduire. mais après la professeur a dit que toutes les traductions excepté une étaient mauvaises. mais elle n'a jamais expliqué pourquoi. vous savez. il arrive parfois qu'on ait la forme du mot dans le dictionnaire. tandis que le contexte est tout à fait différent. c'est souvent comme ça. la langue est vivante et elle change. et on nous explique pas pourquoi c'est comme ça ni pourquoi c'est différent.
319. (I₃.Et.F): moi je dirai qu'on a un grand vocabulaire mais tout à fait passif.
320. (I_{plusieurs}): oui oui.

83

321. (I₃.Et.F): moi par exemple je lis le texte ou j'ai fait connaissance d'un Canadien qui ne parlait pas l'anglais mais le français mais je devais le traduire. et je le comprenait bien mais je pouvais pas lui parler. et/
322. (E): dans quel contexte? comment tu l'as rencontré?
323. (I₃.Et.F): il assistait aux élections. aux élections présidentielles. il y avait dix Canadiens. et toutes les binômes avait un traducteur. donc j'ai travaillé avec l'un d'eux. j'avais aussi une Canadienne avec moi.
324. (E): et qu'est-ce qu'ils faisaient?
325. (I₃.Et.F): ils allaient de bureau de vote en bureau de vote. pour voir comment la procédure des élections se déroulait. pour voir s'il n'y avait pas de falsification et si les bulletins étaient vrais. quels formulaires il fallait remplir. c'était pour vérifier s'il n'y avait pas de transgression dans la procédure électorale. et je lui parlais en anglais et il me comprenait mais il pouvait rien me dire. et moi je ne pouvais rien lui dire en français mais je comprenais son français. donc mon français n'est pas tout à fait perdu !
326. (E): mm.
327. (I₄.Et.F): c'est la même chose. on a du faire les présentations l'autre jour. et moi je travaillais sur le *français acadien*. je comprenais à peu près 90% de ce que je lisais dans cette langue. je comprends ce que je lis. on n'a pas de dictionnaire bien. de grammaire. je sais le *passé composé* et le présent. c'est tout! je futur je le connais pas par exemple. je sais encore comment se forme le *subjonctif*.
328. (I₁.Et.F): mais on sait pas quand il faut l'utiliser!
329. (I₂₄.Et.F): oui. on ne sait pas comment il faut l'utiliser par exemple. et le *conditionnel*? comment il se forme oui mais comment l'utiliser c'est la même chose. on ne sait pas! voilà le problème! qui est encore plus grave de celui du vocabulaire. on a du vocabulaire. on apprend déjà depuis comment de temps? on apprend mais on n'est pas à l'aise. il y a des choses qu'on a mis dans notre tête. on n'a pas de moyens pour les utiliser! après trois années d'études. on a commencé à apprendre les connecteurs et autres mots utiles: *alors, d'accord, ainsi*.
330. (I₂.Et.F): *comme/*
331. (I₃.Et.F): c'est seulement en troisième année qu'on fait ça!
332. (E): d'accord.
333. (I₂.Et.F): c'est triste (*rires*)
334. (E): (*rires*) bien. je pense qu'on va arrêter là. merci beaucoup!//
335. (I₄.Et.F): quoi? c'est tout déjà?
336. (E): tu veux encore dire quelque chose?
337. (I_{plusieurs}): (*rires*)
338. (I₄.Et.F): ah oui !
339. (E): dis-nous alors!
340. (I₄.Et.F): mais je ne sais pas sur quoi je peux parler! (*rires*)
341. (E): parce que les questions/
342. (I₂.Et.F): on peut travailler par soi-même et avoir des résultats!
343. (I₁.Et.F): mais on a seulement pas de temps! simplement pas de temps !
quand on rentre on doit apprendre les matières de sorte économie...
344. (I₃.Et.F): et par toi-même on ne peut pas apprendre à fond! j'ai une base de grammaire en anglais. je peux lire les textes. et faire les exercices. on a une grammaire mais elle est en français et en russe. et en russe. il y a des mots qu'on ne sait même pas (*exemple en russe*)
345. (I₂.Et.F): (*rires*)
346. (I₄.Et.F): qui les connaît?
347. (E): et qu'est-ce que c'est que ce livre?
348. (I₄.Et.F): il y en a pas mal. dans la salle de cours. je ne sais pas comment ils s'appellent! ça aurait mieux d'avoir ça en français et en anglais!
349. (E): c'est X₂ qui vous donne à utiliser ces livres c'est ça?
350. (I₄.Et.F): elle arrive et nous dit qu'elle va nous expliquer les temps. quel temps il faut utiliser etc. la terminologie de la grammaire est spécifique. et c'est autre chose en ukrainien. je comprendrais mieux un livre sur la grammaire en français et en anglais. cela serait plus facile je pense étant donné que je connais l'anglais!...

351. (I₁.Et.F): on a. en allemand par exemple. un livre sur la lecture en anglais et en allemand. il est plutôt bien. d'un côté c'est écrit en allemand et de l'autre c'est traduit en anglais. je n'ai pas besoin de regarder le dictionnaire pour la traduction.
352. (I₂.Et.F): c'est la même chose en italien. on a des exercices pratiques à chaque fois. on doit mettre des mots dans dix phrases. on utilise des structures grammaticales. et on les lit et la professeure les corrige. que tu lis 'ça ça ne va. ça il faut changer, ça il faut mettre ça là. il faut souligner ça '. tu peux déjà les faire toi-même. j'ai déjà composé et je l'ai fait toute seule. et les exercices je pense ne sont pas utiles quand il faut relier les phrases un deux trois quatre avec a b c d. et voilà 'pchhh'. 'pchhh'. ça. ça va là. ça. ça va ici. mais qu'est-ce que c'est que ça? tu les relies et tu ne les lis même pas! je ne fais déjà plus ce genre d'exercices! mais 'faites ces phrases'. je les aurais relues au moins dix fois. et en plus si on les corrige. en français on n'a jamais eu d'exercices de ce genre comme formuler dix phrases. 'composez dix phrases au *conditionnel*'. ça aurait été bien!
353. (I_{plusieurs}): oui. cela aurait été super!
354. (I₄.Et.F): ou bien 'mettez ces phrases à tel ou tel temps ou avec ces mots'.
355. (I₁.Et.F): j'ai l'impression que ce « Connexions » ne convient pas dans la mesure où ce n'est pas pour apprendre mais pour apprendre la langue à l'orale mais pour la renforcer à condition que tu aies déjà un certain niveau. et tu renforces et répètes ce que tu sais déjà. c'est pour comme/
356. (E): pour vous « Connexions » n'est pas à votre/
357. (I_{plusieurs}): non.
358. (I₄.Et.F): il est davantage pour la communication. et/
359. (I₂.Et.F): c'est regrettable que. c'est un bon manuel mais pas pour nous!
360. (I₁.Et.F): et quand on nous mets comment dire/
361. (I_{plusieurs}): la compréhension orale. là il y a des dialogues c'est tout simplement terrible! je ne sais pas!
362. (I₄.Et.F): tu es assise et tu te dis 'mon Dieu mais qu'est-ce que c'est?'
363. (I₁.Et.F): il y a quelques phrases que tu peux comprendre. mais des mots à part seulement. il y a on entend la langue d'une certaine manière et vite. dans la vie réelle, on ne parle pas comme ça je pense de la même manière que dans ces dialogues!
364. (I₄.Et.F): non on parle comme ça. en anglais surtout!
365. (I_{plusieurs}): <?>
366. (I₁.Et.F): <on ne peut pas comparer>
367. (I₂.Et.F): et quand est-ce qu'on a fait un dialogue la dernière fois en cours de français? avec X₁ on a pu faire un peu ce genre d'exercices 'vous avez une situation. vous devez jouer cette situation. vous arrivez à un endroit. alors jouez cette situation. allez ici, allez là'.
368. (I_{plusieurs}): non on en a eu ça. dans « Connexions ».
369. (I₂.Et.F): avec X₂ on en n'a jamais /
370. (I₄.Et.F): quand on en a on nous corrige peu.
371. (E): <vous n'avez pas ce genre d'exercices?>
372. (I₄.Et.F): X₂ nous a donné des cours. mais on faisait peu de fautes.
373. (I₁.Et.F): qu'est-ce qu'on faisait? avec le dictionnaire on faisait des phrases.
374. (I_{plusieurs}): <peu importe>
375. (I₂.Et.F): j'en ai un. les bras m'en tombent. je n'ai rien fait en général.
376. (I₂.Et.F): j'ai un dictionnaire français-anglais (*sonnerie de téléphone*) mais avec de grosses erreurs.
377. (I₂.Et.F): qui a écrit ça? (*sonnerie de téléphone*)
378. (I₄.Et.F): j'ai oublié qui sont les auteurs. il y a plein d'erreurs même en anglais! en deuxième année au second semestre seulement pour la grammaire pour apprendre la langue. < ? > X₂ le sait bien. même qu'on ne sait pas ce que c'est.
379. (I₃.Et.F): même la forme...et le temps. et on n'avait pas encore appris cette forme d'un temps particulier. on ne l'avait pas appris ce temps. et on ne pouvait pas trouver cette forme dans le dictionnaire. la phrase tu ne la comprends pas. maintenant on peut lire ça mais en deuxième année c'était impossible!
380. (I₁.Et.F): moi j'avais peur des devoirs de lecture en français comme du feu.

381. (I₂.Et.F): pour l'examen d'Etat il va falloir lire un texte. par exemple. moi j'ai peur de lire le texte et de ne pas comprendre. de ne rien comprendre! et j'ai peur de parler et il va falloir que j'apprenne des phrases générales pour qu'elles correspondent à toutes les situations!
382. (I_{plusieurs}): <c'est souhaitable oui>
383. (I₄.Et.F): comment faire autrement? en cours d'anglais on a de la lexicologie et de la stylistique en anglais. on a eu deux cours spéciaux. pendant le cours on nous a donné un texte pas adapté <?>.
384. (I₁.Et.F): ça s'appelle une répétition ce genre de cours.
385. (I₄.Et.F): et on nous l'a dicté. on a fait l'analyse à l'oral sur le texte et on l'a lu. on a travaillé sur les moyens stylistiques/
386. (I₄.Et.F): on n'a pas ça. on n'a jamais eu ça en français! <?>/
387. (I₁.Et.F): même pour les phraséologismes par exemple. métaphrases. <?>
388. (I_{plusieurs}): <?>
389. (I₁.Et.F): mais juste parler. je ne peux pas! j'ai peur. et simplement je ne peux pas!
390. (E): mm. bien et quelques propositions vous pourriez me dire pour améliorer l'apprentissage du français?
391. (I₃.Et.F): il me semble qu'il faudrait changer un manuel et/
392. (E): changer de manuel c'est ça?...il serait mieux de continuer avec Popova Kazakova?
393. (I_{plusieurs}): <non!>
394. (I₃.Et.F): mais qu'il y ait ne serait-ce une grammaire en ukrainien et en français. Pour qu'à la maison tu puisses lire et comprendre de quoi il s'agit/
395. (I₂.Et.F): pour que le manuel ne soit pas totalement français!/?
396. (I_{plusieurs}): <oui en deux langues!>
397. (I₃.Et.F): que ce soit en deux langues.
398. (I₄.Et.F): et pour qu'il y ait un équilibre entre /
399. (I₃.Et.F): la grammaire et/
400. (I₄.Et.F): non je faisais allusion à. ah oui à la grammaire et à la langue orale.
401. (I_{plusieurs}): la langue orale/
402. (I₄.Et.F): parce que l'apprentissage des mots c'est une chose qu'on connaît.
403. (I₂.Et.F): et puis qu'on ne corrige pas seulement les exercices avec les corrections du livre mais qu'on corrige par nous-mêmes. mettre plutôt ça là. faire ça et écrire une composition! <deux méthodes d'écrire>/
404. (I₄.Et.F): et vous allez faire écouter ça/ (*montre l'enregistreur*)
405. (E): quoi?
406. (I₄.Et.F): vous allez faire écouter ce qu'on a dit?
407. (E): oui/
408. (I₂.Et.F): mais c'est anonyme!/?
409. (E): si vous le voulez. oui!
410. (I_{ensemble}): non!
411. (I₄.Et.F): simplement je/
412. (E): tu veux que j'arrête?
413. (I₄.Et.F): oui! si possible (*confidences*) [...]
414. (I₄.Et.F): l'année dernière. on nous a donné un film. qu'est-ce que c'était déjà? c'était quoi déjà le titre de l'année dernière?
415. (I₁.Et.F): du film?
416. (I₄.Et.F): oui. film non. c'était du genre Harry Potter!
417. (I₁.Et.F): des vidéos?
418. (I₄.Et.F): oui des vidéos. on regardait des vidéos en cours. on regardait des cassettes vidéos c'était un peu/
419. (I₂.Et.F): vieux!
420. (I₂.Et.F): vieux! c'était la série « Hélène et les garçons »/
421. (E): (*rires*)
422. (I₄.Et.F): vous savez les années quatre-vingt-dix. et/
423. (I₂.Et.F): et « Premiers baisers »!
424. (I₄.Et.F): « Premiers baisers »! enfin dans ce style! là on nous montrait la vie des jeunes et de leurs problèmes. c'était un peu bizarre. parce que tu regardes un extrait et il y

avait une question.

425. (I₁.Et.F): en général on regarde un extrait trois fois et puis il y a des questions. mais là on était là seulement à regarder!
426. (I₄.Et.F): oui. et tu regardes une autre fois! et tu vois c'était sur un ami qui travaille dans une pizzeria. tu ne comprends pas les épisodes! tu connais quelques mots. et tu te demandes 'qu'est-ce qu'elle a dit?'. les moments forts. et on nous a donné l'année dernière. *DELFL*²⁰. comment ça s'appelle?
427. (E): *DELFL*!
428. (I₄.Et.F): non pas le *DELFL*. un livre euh...
429. (I₁.Et.F): ah ...
430. (I₄.Et.F): « Edito »!
431. (I_{plusieurs}): « Edito »!
432. (I₄.Et.F): ce manuel on l'a utilisé l'année dernière en quatrième année! alors qu'avant on avait fini « Connexions ». et il y avait des vidéos à partir de ce manuel... c'est en général/ tu regardes. c'est sur < ? >. et la langue vous savez. pourquoi a réagi le directeur? et il y a des choses dont tu ne connaissais pas l'existence! pourquoi comme ça et pas comme ça?
433. (I₃.Et.F): et on nous aurait donné des mots pour les réutiliser. et là on nous donne ça et les mots inconnus.
434. (I₁.Et.F): oui. oui. et on te demande 'ah recommencez !' mais on ne les connaît pas !
435. (I_{plusieurs}): < ? >
436. (I₄.Et.F): et tu te sens coupable parce que tu ne connais pas ces mots!
437. (I₂.Et.F): reconnaître.
438. (I₁.Et.F): on ne peut pas les savoir en réalité!...
439. (E): mm. et vous avez vu d'autres films?
440. (I₂.Et.F): l'année dernière on a travaillé sur des chansons en français. et nous chantions.
441. (I₂.Et.F): ou bien des chansons pour enfants ou connus.
442. (I₄.Et.F): et nous les chantions. en principe c'était bien. pour les sons de la langues. et après on est allée avec X₂ et on a plus jamais refait ça... quand j'ai étudié l'espagnol. la grammaire ressemble au français. nous chantions en espagnol.
443. (E): vous n'avez jamais emmené au professeur de français des supports. de la musique par exemple en français pour que vous l'étudiez en cours? si vous avez envie d'apprendre en profondeur. et si vous trouvez un livre en français vous pouvez le proposer au professeur. je pense que c'est possible si vous voulez travailler dessus. vous pensez qu'ils refuseront?
444. (I₄.Et.F): pour les chansons. ce sont les étudiants qui apportent. concernant les vidéos. il y a dans la salle de cours des dessins animés. et quand on demandé à X₂ si on pouvait regarder pendant le cours un film. elle a dit 'non car on a du travail plus intéressant à faire!'.
445. (I₁.Et.F): on a un programme qui a été planifié.
446. (I₂.Et.F): notre professeure n'est pas un ami.
447. (I₁.Et.F): on n'a pas de professeurs au même niveau.
448. (I₂.Et.F): je fais allusion au fait qu'il n'y pas de contacts.
449. (I₁.Et.F): il y a des *frontières*²¹.
450. (E): vos professeurs doivent être plutôt plus proches!
451. (I₄.Et.F): oui plus proches. X₂ te dit que 'si tu ne connais c'est parce que tu n'as pas appris! tu connais ça?' mais oui. bien sûr. quoi dire d'autre?
452. (E): est-ce qu'on peut dire qu'ils ne vous écoutent pas. qu'ils n'entendent pas vos besoins. vos envies?
453. (I₂.Et.F): on peut dire qu'il y a encore l'ancien système soviétique qui est encore

²⁰ En français.

²¹ En anglais.

- d'actualité chez nous. c'est souhaitable que ce soit comme ça. mais c'est comme ça!
454. (I₁.Et.F): je ne peux pas dire que c'est le système soviétique.<?> ils cherchent, n'est-ce pas?
455. (I₂.Et.F): je fais allusion au fait que oui.
456. (I₁.Et.F): seulement ce manuel n'est pas?
457. (I₄.Et.F): avant c'était sur la base de la grammaire. et maintenant c'est seulement communicatif. il aurait fallu équilibrer. et pas français et russe, car c'est dur. mais en français et un peu en ukrainien pour que ce soit plus facile à traduire. il n' y a pas de grammaire. là il y a une formule et voilà. une base et la terminaison. on peut dire ça, ça et ça! et comment? pourquoi? où? rien n'est expliqué!
458. (I₃.Et.F): dans le livre il n'y a rien. j'ai cherché sur Internet pour trouver des explications. mais tout était en français et j'ai pas tout compris!
459. (I₁.Et.F): et là on voit des thèmes car on n'a pas le temps et tu es assise.
460. (I₄.Et.F): moi l'année dernière j'ai assisté à des cours de grammaire par des schémas en français et en ukrainien. plus explicatif/
461. (E): mm/
462. (I₄.Et.F): tu peux trouver les temps différents de l'indicatif.
463. (E): c'est visuel/
464. (I₄.Et.F): oui.
465. (E): il n'y a pas ça! [...]
466. (E): bon et bien merci beaucoup.
467. (I₂.Et.F): merci à vous!

FIN

[E.C7.Et. V₂ ; U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	lundi 22 mars à 14h40 dans la salle de cours d'une université d'Etat.
Informateurs	trois étudiantes : deux de deuxième année âgées de 18-19 ans, et une de troisième année, de 19-20 ans, en langues et littératures françaises. Français L ₁
Durée de l'entretien	1h32
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques énoncés en français.
Autre indication	l'heure de cours de français est dédiée à l'entretien.

1. (E): ok. on commence! dites-moi s'il vous plaît quand vous avez commencé le français?... à apprendre.
2. (I₁.Et.F): depuis la cinquième classe. à dix ans. ou à neuf ans. < à peu près>.
3. (E): mm. et vous?
4. (I₂.Et.F): pareil.
5. (E): pareil? et c'était/
6. (I₂.Et.F): et moi j'ai commencé bien avant d'aller à l'école! à l'âge de cinq ans. je me souviens même de mon premier livre. c'était « L'histoire de Céline » une petite fille. j'ai encore beaucoup livres chez moi! c'est d'abord comme ça que je me suis intéressée.
7. (E): c'est-à-dire quand tu avais cinq ans?... où est-ce que c'était ? ta mère ou bien/
8. (I₂.Et.F): ma mère est professeure de français.
9. (E): ah!...et où travaille-t-elle? ici?
10. (I₂.Et.F): à l'ETB_{secondaire1} à V₁...
11. (E): c'est clair...vous vous rappelez quels étaient les manuels que vous utilisiez en classe?
12. (I₂.Et.F): je me rappelle de « Trampoline » et qu'il y avait un perroquet. je me rappelle aussi de la chanson de « Trampoline »!
13. (E): tu as dit que ta maman était professeure. et comment elle t'a donné ce/
14. (I₂.Et.F): au début elle m'a donné un livre très intéressant avec beaucoup d'images sur une petite fille qui s'appelait Céline/
15. (E): Céline?
16. (I₂.Et.F): oui. et puis il y avait plusieurs histoires. avec son frère. ou encore elle tombe malade elle va à la promenade.
17. (E): mm/
18. (I₁.Et.F): et d'abord j'étais intéressée pour savoir sur quoi ça parlait. ma mère m'a donc raconté les histoires en français. et j'ai essayé peu à peu de comprendre. et après j'ai décidé d'apprendre le français.
19. (E): mm...
20. (I₂.Et.F): le début c'était à l'écoute.
21. (E): et vous les filles. pourquoi avez-vous choisi le français? pour toi j'ai compris que cela venait de ta mère c'est ça? (*signe d'acquiescement de l'étudiante*) et vous?
22. (I₁.Et.F): j'ai choisi le français parce que c'est une langue très intéressante et parce qu'elle n'est pas tellement répandue (*bruit*) [...] <pas autant connue> que l'anglais. donc c'est une langue originale. il y a plus agréable que l'allemand. parce que l'allemand /
23. (E): elle est quoi?
24. (I₁.Et.F): [...] j'avais l'anglais à l'école en première langue en première classe et ceux qui étudiaient bien ont été inscrits en l'allemand en deuxième langue. mais ma mère a

- demandé une dérogation pour annuler ce dernier choix parce que/ bien que je sois née en Allemagne mais la langue allemande ne me plaît pas. c'était contre/
25. (E): tu es allée en Allemagne?
 26. (I₁.Et.F): oui.
 27. (E): tu as vécu là-bas peut-être?
 28. (I₁.Et.F): oui.
 29. (E): tu as vécu combien de temps là-bas?
 30. (I₁.Et.F): <deux ans>
 31. (E): deux ans oui?
 32. (I₁.Et.F) : je suis née là-bas.
 33. (E): tu es née là-bas. ok. et pourquoi ? pourquoi si c'est pas un secret?
 34. (I₁.Et.F): mon père est militaire.
 35. (E): mm.
 36. (I₁.Et.F): et donc j'ai pris le français parce que c'était répandu. enfin je sais pas comment expliquer. et c'était intéressant de l'apprendre et j'avais une excellente professeure de français. et quand j'étais petite. ma mère aimait beaucoup la France. elle aimait voyager en France. elle aimait beaucoup la France. là-bas les livres étaient en français. la musique. elle a toujours voulu que/ elle a toujours voulu que je devienne en enseignante de français!
 37. (E): elle fait quoi dans la vie?
 38. (I₁.Et.F): elle est médecin.
 39. (E): elle est allée souvent en France? ou un peu?
 40. (I₁.Et.F): pas souvent mais un peu!
 41. (E): et comment?
 42. (I₁.Et.F): elle a voyagé seulement?
 43. (E): mm... et encore une fois. elle est allée une ou deux fois ou bien chaque année?
 44. (I₁.Et.F): chaque année. bien sûr maintenant c'est pas aussi souvent qu'avant. mais il y a cinq oui on y allait tous les ans.
 45. (E): et c'était des voyages d'affaires ou bien?
 46. (I₁.Et.F): seulement comme ça. pour le tourisme.
 47. (E): ok.
 48. (I₁.Et.F): elle a été séduite!
 49. (E): ok. elle parle français?
 50. (I₁.Et.F): non anglais.
 51. (E): anglais. et toi quelles langues parles-tu?
 52. (I₁.Et.F): anglais.
 53. (E): et vous aussi l'anglais?
 54. (I₃.Et.F): anglais. français.
 55. (E): et pourquoi vous avez choisi l'anglais?
 56. (I₁.Et.F): non. on ne l'a pas choisi. dès la première classe on a fait de l'anglais. j'ai été dans une école spécialisée. ETB_{secondaire1}. de cette année il proposent le français comme première langue. c'est-à-dire en première classe. et avant le français l'allemand polonais n'étaient proposé qu'à partir de la cinquième classe.
 57. (I₂.Et.F) : l'anglais est plus répandu/
 58. (I₁.Et.F): c'est une langue internationale/
 59. (I₂.Et.F): mais le français aussi est une langue internationale!
 60. (I₂.Et.F): Internationale. pas pas autant. tout ce qui nous entoure est presque tout en anglais presque.
 61. (I₂.Et.F): parce que tout est *fabriqué en Chine*²². on peut dire aussi que tout ce qui nous entoure est chinois. mais on apprend pas de chinois. c'est à discuter.
 62. (I₁.Et.F): je veux dire pourquoi je ne suis pas allée en anglais bien que je l'apprenne depuis la première classe. mais pourquoi je suis allée en français? parce que j'estime

²² En anglais.

- que je sais l'anglais. l'anglais ça ne te donne pas de particularités. il ne suffit pas de connaître l'anglais! si tu as un diplôme de professeur d'anglais / en principe tout le monde connaît l'anglais. la vie est faite de telle manière que tôt ou tard tu apprendras l'anglais.
63. (E): mm/
64. (I₁.Et.F): parce que toutes les éditions sont traduites en anglais. les textes techniques. mon père étant informaticien. tout est en anglais. c'est pareil ma mère est docteur. on arrive quoi qu'il en soit toujours à l'anglais!
65. (E): mm/
66. (I₁.Et.F): et en plus si tu connais l'anglais. par exemple comme j'ai dit ma mère a voyagé et son anglais était comme ça (*geste positif*). tout s'est bien passé. et tu peux pas le faire sans connaissance. et elle a remarqué que si tu disais que tu connaissais l'allemand peu de gens t'auraient compris. tout le monde connaît l'anglais. c'est pourquoi c'est essentiel de connaître ça/
67. (E): mm/
68. (I₁.Et.F): et le français par contre c'est un peu contre courant étant donné que tout le monde connaît l'anglais et pas tout le monde connaît le français.
69. (E): et vous êtes d'accord les filles? [...]
70. (I₂.Et.F) : l'anglais en général/
71. (E): attends I₂.Et.F! oui I₃.Et.F?
72. (I₃.Et.F): oui je suis d'accord. parce qu'aujourd'hui tout est lié à l'anglais. comme on a dit tous les programmes sont en anglais. on l'entend partout par la musique. mais peu importe le français existe bel et bien et est même présent à l'école! et on peut l'entendre aussi. moi j'ai commencé le français en cinquième classe. on avait une professeur intéressante. c'est pourquoi ça m'a intéressé. la prononciation. en général. la grammaire. l'anglais bof. tout le temps et partout c'est l'anglais c'est l'anglais. mais le français c'est quelque chose de novateur! c'est quelque chose d'intéressant!
73. (E): et toi?
74. (I₂.Et.F): par rapport au choix pour l'anglais? en général si j'avais eu la possibilité j'aurais appris n'importe quelle langue! à l'école on n'a pas eu le choix. donc on nous a ajouté l'anglais. je ne savais cependant pas quelle langue choisir entre l'allemand ou le français. s'il n'y avait eu que moi j'aurais appris les trois! parce que vraiment c'est intéressant! utile. et après tu ne sais pas que te réserves la vie. comme on dit en Ukraine on ne porte pas les connaissances sur les épaules! c'est-à-dire que ce n'est pas lourd! c'est intéressant. et on peut avoir pu de possibilités et de compétences... mais en réalité on est sous la pression de la politique. l'anglais est prioritaire et après le français l'allemand se retrouvent en deuxième langue. et elles ont de moins en moins d'heures. c'est assez grave comme problème!
75. (E): mm.
76. (I₁.Et.F): chaque année on diminue les heures pour les langues étrangères. j'entends par là les deuxièmes langues. l'allemand et le français.
77. (E): de moins en moins oui?
78. (I₃.Et.F) : oui.
79. (I₁.Et.F): il n'y a pas d'expansion mais au contraire. on diminue le budget... quand j'étais à l'école il n'y avait pas de choix entre l'anglais et français / si j'avais eu le choix entre le français ou l'anglais. si la question avait été posé à 50% je peux assurer que j'aurais pris le français en première langue. et donc on n'a pas choisi. et personnellement je ne regrette pas d'avoir appris l'anglais dès la première classe. ça permet d'être plus ouvert sur le monde. et en plus par la télévision on peut entendre de plus en plus de mots d'origine anglaise. ils ne sont pas traduits en ukrainien mais ils sont laissés tels quels. et puis en Ukraine il y a de plus en plus de musique anglo-saxonne. en anglais.
80. (E): et en français?
81. (I₃.Et.F): non! maintenant/
82. (I₁.Et.F): non pas trop.[...]
83. (E): bien... vous pouvez me dire outre le français et l'anglais quelles autres langues vous connaissez?.. l'ukrainien?

84. (I₁.Et.F): l'ukrainien. le russe. un peu de l'espagnol et le polonais. parce qu'on l'a appris à l'école.
85. (E): mm. tu continues à apprendre ou bien?
86. (I₁.Et.F): à la maison.
87. (E): toi-même.
88. (I₃.Et.F): anglais. russe. ukrainien. français. c'est tout!
89. (I₂.Et.F): et moi pareil.
90. (E): et vous savez ce que c'est l'Alliance Française?
91. (I_{plusieurs}): oui.
92. (E): vous y êtes allées? vous avez eu des cours peut-être là-bas?
93. (I_{plusieurs}): oui.
94. (E): lorsque vous étiez étudiantes?
95. (I_{plusieurs}): oui.
96. (E): et toi?
97. (I₃.Et.F): moi non.
98. (E): pourquoi? / quelles différences y a-t-il d'apprendre le français là-bas et ici? ou bien/ et pourquoi vous y êtes allées?
99. (I₁.Et.F): là-bas c'est plus axé sur la communication. ici on porte plus d'attention sur l'analyse grammaticale. lexicale. dans un but pédagogique. c'est-à-dire comment un pédagogique peut comprendre les phénomènes grammaticaux lexicaux. et puis ici l'enseignement est plus approfondi qu'à l'Alliance.
100. (I₂.Et.F): je dirai aussi qu'à l'Alliance on propose une approche générale de la culture des traditions françaises. avec le lexique courant. alors qu'ici on voit comment on peut devenir enseignant. on apprend à enseigner. c'est un peu plus. avec un objectif professionnel...
101. (E): et tu aimerais bien / tu sais où se trouve l'Alliance Française oui?
102. (I₃.Et.F) : oui je sais. j'aimerais bien mais pour l'instant je n'ai pas de possibilités.
103. (E): c'est-à-dire?
104. (I₃.Et.F): (*rires*)
105. (E): d'argent? tu veux dire pas de possibilités matérielles?
106. (I₃.Et.F): (*acquiescement*) mais ici ça me plaît. et la méthode de travail utilisée. ça me convient! ici il y a Internet. il y a des possibilités / (I₂.Et.F): <?>
107. (E): mm. mm.
108. (I₃.Et.F): on a beaucoup d'heures. on est seulement trois donc ça suffit comme ça. on est pas quinze dans le groupe!
109. (E): mm.
110. (I₃.Et.F): c'est normal.
111. (E): vous avez déjà passé le DELF ou le DALF à l'Alliance française?
112. (I₂.Et.F): quand nous y étions c'était il y a un an il n'y avait pas ça. on ne pouvait pas passé ce diplôme.
113. (E): oui.
114. (I₂.Et.F): on n'avait pas la possibilité.
115. (E): vous pensez que c'est important de l'avoir ou pas trop?
116. (I₂.Et.F): c'est très important!
117. (E): pourquoi?
118. (I₂.Et.F) : parce que c'est un diplôme! pour nous en tant que futurs professeurs de français. et même si on obtient de travail dans notre spécialité il n'empêche que pour trouver un travail même si c'est pas professeur de langue mais une entreprise dans le commerce c'est quand même un diplôme qui certifie ton niveau. tes connaissances. c'est reconnu donc on peut travailler avec des étrangers.
119. (I₁.Et.F): et grâce à ce diplôme DELF-DALF on peut participer à des séjours à l'étranger. faire des stages. et s'installer/ donc ce diplôme est reconnu en Europe il n'y a pas besoin de le convertir. il est aussi international.
120. (I₃.Et.F): oui et c'est intéressant aussi pour soi-même! connaître son niveau. par exemple je n'ai pas un bon niveau en compréhension orale ou en grammaire. tout simplement savoir ce dont on a besoin. si tu veux en faire ton travail. c'est ton devoir. tu es obligée de savoir.

121. (E): mm.
122. (I₃.Et.F): personne n'est parfait. mais peu importe!
123. (E): mm.
124. (I₁.Et.F): on a besoin de savoir.
125. (E): quel est le métier que vous aimeriez avoir plus tard?
126. (I₁.Et.F): moi. pédagogue.
127. (I₃.Et.F): moi aussi. enseignante/
128. (E): mm.
129. (I₁.Et.F): peu importe de travailler à l'université ou l'école. l'important est d'enseigner!
130. (E): mm. et jusqu'à quel niveau vous souhaitez prolonger l'apprentissage du français? c'est-à-dire après la cinquième année vous souhaitez toutes devenir enseignante ou bien vous aimeriez bien continuer vos études en doctorat? ou comment? vous avez déjà pensez à ça?
131. (I₁.Et.F): < ?>
132. (I₂.Et.F): je pense que si on continue en Specialist. donc la profession d'enseignante, parce que on gardera seulement une langue en plus. si on va continuer on va garder que le français. on a étudié cinq ans l'anglais mais ils vont pas nous le reconnaître. c'est dommage et pas correcte. et en plus pour devenir enseignante.
133. (E): mm.
134. (I₃.Et.F): moi pareil je veux faire Specialist et après on ne sait pas comment ça va se passer quant on atteint cinquième année. tout peut changer/
135. (I₂.Et.F) : < ?>
136. (I₃.Et.F): tout peut changer encore! mais oui je veux continuer jusqu'en Spécialiste. pour ensuite devenir enseignante.
137. (I₁.Et.F): moi je vais faire le Mahistr. mais je sais que le diplôme de Spécialiste en Europe n'est pas reconnu.
138. (E): et quelle est la différence entre le Mahistr et Specialist.
139. (I₁.Et.F): si tu choisis le magistère tu peux ensuite enseigner le français dans l'enseignement supérieur et secondaire. si c'est spécialiste tu n'enseignes qu'à l'école mais les deux l'anglais et le français ou la littérature.
140. (I₂.Et.F): mais tous ceux qui sont à l'école sont des Spécialistes
141. (I₁.Et.F): mais si tu es en Mahistr tu cumules des crédits et que si tu as de très bonnes connaissances en anglais et en français. ils vont pas m'engager?
142. (I₂.Et.F): s' ils vont je te juste dis.
143. (I₁.Et.F): et dans le diplôme ils vont marqué que j'ai une énorme quantité d'heures de crédits en anglais anglais. en principe on a aussi le droit d'enseigner les disciplines qu'on a appris.
144. (E): oui?
145. (I₃.Et.F): l'anglais.
146. (I₁.Et.F): si tu choisis le français après. tu peux enseigner seulement le français donc. pas l'anglais et pas la littérature étrangère. pour cela il y a la chaire des langues slaves. [...]
147. (I₁.Et.F): j'ai pas encore décidé.
148. (E): mm... vous trouvez cela normal/ quand tu as un Mahistr. [...] tu peux enseigner à l'université ou à l'école. mais vous ne pensez pas que ce sont différentes pédagogies. que c'est/
149. (I₁.Et.F): oui. c'est différent. l'approche est différente.
150. (I ?): moi, je pense que non.
151. (E): oui oui!
152. (I₁.Et.F): quand tu es à l'école tu enseignes à des cinquièmes classes ou à des premières classes et a l'université les gens de vingt ans.
153. (I₂.Et.F): c'est pareil que si tu enseignes à des étudiants de deuxième langue qui ne connaissent rien.
154. (I₁.Et.F): mais peu importe psychologiquement l'approche est différente.
155. (I₂.Et.F): la différence d'après le critère d'âge tu veux dire.
156. (I₁.Et.F): et d'après le critère d'âge aussi.

157. (I₂.Et.F) : c'est d'après le niveau qu'on le définit. c'est pas une grande différence. on avait à la chaire de la langue anglaise très peu de gens qui ont fait son doctorat. ce sont les enseignants de l'école. mais peu importe ce sont quand même des personnes qui ont eu beaucoup d'expérience. je pense pas que ce soit quelque chose de mauvais!
158. (I₃.Et.F): oui mais (I₂.Et.F) regarde quand tu enseignes à l'école tu enseignes à des enfants. et ici tu enseignes les étudiants qui vont enseigner cette langue à l'avenir.
159. (I₂.Et.F): mais ça dépend de l'étudiant. s'il ne veut pas travailler alors il n'étudiera pas! je pense que le prof c'est partout pareil à l'école et partout (à I₃.Et.F).
160. (E): mm...selon vous que signifie pour vous apprendre ou enseigner les langues en général?
161. (I₁.Et.F): c'est apprendre les bases du français et savoir les utiliser. ce n'est pas pour que tu laisses tout reposer dans un coin. mais pour t'ouvrir à d'autres horizons grâce au français. pourquoi apprenons-nous les langues étrangères? pour que les ressources soient utilisées par plusieurs langues. pour élargir ces horizons. pour communiquer avec les étrangers. pour partager nos expériences culturelles.
162. (E): mm. apprendre et enseigner. c'est-à-dire quelle différence il y a entre les deux?
163. (I₂.Et.F): par exemple maintenant j'apprends et quand j'atteins un certain niveau je pourrai enseigner. mais pour cela il faut pas connaître seulement la langue mais ajouter aussi une méthode pour bien enseigner. tu peux bien connaître les langues mais si tu ne peux pas les expliquer ou aider à l'enfant ou à celui qui l'étudie.
164. (I₃.Et.F) : oui. on apprend à l'université. à l'école. mais on enseigne c'est plus tard quand on a pris ça pour qu'ils nous enseignent. donc tout ce qu'on a appris par nous-mêmes et en plus notre apprentissage il faut pouvoir l'expliquer ensuite. quand on a appris à l'école le prof doit être au courant. et grammaire. le proverbe dit tant que tu vis tu apprends. après tu peux dire que tu apprends tout le temps. plus tard le rythme à apprendre diminue tout simplement!
165. (E) : est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qu'il vous plaît et qu'est-ce qu'il ne vous plaît pas ? vous devez et pouvez donc faites!
166. (I₃.Et.F): à l'université?
167. (E): oui...
168. (I₁.Et.F): le petit nombre d'heures. ça ne me plaît pas... on aimerait bien en avoir plus...par exemple dans la journée il faut avoir trois heures de français.
169. (E): la journée c'est ça? ou la semaine?
170. (I₁.Et.F): la journée! et du coup cette année il y a seulement trois cours par semaine. pour nous c'est... vraiment peu!
171. (E): mm.
172. (I₂.Et.F): ce qui me plaît ici c'est la grande variété de ressources. je n'ai jamais eu ça à l'école. on peut emprunter. prendre des livres chez soi. les utiliser. l'activité de l'étudiant est plus individuelle. maintenant c'est plus comme ça en Ukraine. c'est la politique qui veut ça. donc on peut emprunter. l'étudiant peut emprunter même une semaine s'il doit travailler. à l'école c'était pas comme ça. la professeur ne nous disait pas de travailler comme ça. là tu prends et tu travailles avec. et ce qu'il y a de mauvais. pour moi. c'est mon avis personnel. j'aimerais bien que les enseignants changent à chaque année. chaque professeur apporte quelque chose à lui. des informations nouvelles. c'est-à-dire qu'on aurait plus de points de vue différents ce qui permettrait de construire notre propre subjectivité.
173. (I₁.Et.F): quelques savoir-faire différents.
174. (I₂.Et.F): pour pouvoir comparer .
175. (I₁.Et.F): et choisir ce qui est le mieux.
176. (I₂.Et.F): X₁ fait comme elle peut !
177. (I₁.Et.F): donc on a différentes matières qui sont liées.
178. (E): mm. mm. comme ça on peut.
179. (I₁.Et.F): X₁ enseigne. X₂ enseigne. il nous a enseigné la civilisation. l'histoire de la langue. maintenant il nous enseigne les théories de la grammaire et la phonétique. et donc il utilise plusieurs démarches pour chaque matière différente qu'il enseigne.
180. (E): et donc vous aimeriez qu'il vous enseigne seulement. je sais pas. par exemple. la grammaire. et les autres seraient/

181. (I₁.Et.F): bien sûr! bien sûr! pour qu'un prof enseigne sa matière. parce que même pour les professeurs c'est dur!
182. (E): donc il faudrait prendre d'autres professeurs de français! parce qu'ils sont trois ou quatre professeurs. il faudrait donc augmenter oui? augmenter le nombre.
183. (I₁.Et.F): oui il faudrait aussi que les étudiants augmentent!
184. (E): (*rires*)
185. (I₁.Et.F): parce que chaque année le nombre des étudiants en français première langue diminuent d'année en année.
186. (E): parce qu'il n'y a pas d'école spécialisée.
- [...]
187. (I₂.Et.F): cela relève aussi des politiques de la ville. cela n'est pas à résoudre à notre niveau seulement car il y a une faculté. un très bon département qui marche bien. tu as vu par toi-même les Français viennent souvent. Ils nous dispensent de cours. on a aussi une bonne Alliance. et qui organise toujours des événements autour de la francophonie par exemple. mais ils n'y a pas d'élèves! pourquoi? parce que à l'école/ cela dépend du directeur de l'école qui mène une politique que le français est exclus. ça ne concerne pas seulement le français mais aussi l'allemand!
188. (I₃.Et.F): l'anglais est partout.
189. (I₂.Et.F): il faut soulever cette question parce que dans une année ou deux on apprendra rien! même l'anglais au bon niveau ni la deuxième langue ou d'autre langue! il est nécessaire de convaincre les parents d'élèves! pour eux c'est pas très important?
190. (I₁.Et.F): on a à l'université une intéressante sélection d'étudiants. c'est-à-dire qu'en première année on prend tous les étudiants qui ont choisi la philologie. après on les partage en anglais ceux qui ont la première langue. ils ont au moins cent personnes. les germanistes sont trente personnes. les boursiers sont pris selon leurs résultats générales.
191. (I₂.Et.F): générales oui.
192. (I₁.Et.F): et les étudiants en français première langue depuis quelques dernières années n'ont pas de bourse. ce serait mieux de partager les étudiants en bourse. et accorder un certain nombre de bourse à chaque groupe. et ne pas d'après les résultats de présélection générale.
193. (I₂.Et.F): pour que il y est de la concurrence les étudiants en français entre eux serait mieux. et pas tous ensemble.
194. (I₁.Et.F): parce que il y a beaucoup des étudiants de l'anglais. les étudiants de l'allemand sont déjà moins nombreux mais quand même.
195. (I₂.Et.F): il les laisse arrière tout simplement.
196. (I₁.Et.F): ce qui compte surtout c'est le côté financier.
197. (I₂.Et.F): non maintenant il y en a un peu plus de boursiers. parmi les étudiants de notre année dès cent soixante personnes seulement vingt payent pour leurs études. c'est très peu/
198. (I₁.Et.F): et les étudiants en français première langue est-ce que ils sont tous les boursiers ? de tous ceux qui font du français aujourd'hui dans mon groupe. ni X₄ ni X₅ n'ont eu leur bourse. j'étais la seule en tant que boursière. aucun autre ne l'avait obtenu.
199. (E): mm.
200. (I₁.Et.F): je sais qu'on a proposé à X₆ et X₇ de passer en boursier mais à U₃ [...]
201. (E): ils n'y sont pas allés.
202. (I₁.Et.F): on les a persuadés de rester ici mais ils ont payé pendant deux ans pour leurs études.
203. (E): parce qu'ils n'ont pas eu <de bourse>
204. (I₁.Et.F): parce qu'ils n'ont pas obtenu de bourse sur la décision de l'Etat. c'était très dur. il y avait beaucoup d'étudiants en langue anglaise.
205. (E): mm. je vois... vous êtes déjà allées à l'étranger?
206. (I_{plusieurs}): oui.
207. (E): et où?
208. (I₁.Et.F): en Afrique (*rires*)
209. (I?): (*rires*)
210. (I₁.Et.F): en Europe.

212. (E): en Afrique? et où?
213. (I₁.Et.F): en Tunisie!
214. (E): ah! en Tunisie! là-bas tu as sans doute parler en français?
215. (I₁.Et.F): oui!
216. (I ?): l'Afrique. c'est francophone/
217. (I₁.Et.F): bien sûr c'est pas le français standard mais avec un accent africain!/arabe!
218. (E): mm.
219. (I₁.Et.F): mais en principe c'était compréhensible!
220. E : et combien de temps tu es allée là-bas?
221. (I₁.Et.F): quatorze.
222. (E): quelles ont été tes impressions?
223. (I₁.Et.F): c'était les hôtels cinq étoiles!/?
224. (I₂.Et.F): on te demande de parler sur les hôtels!
225. (I_{ensemble}): (*rires*)
226. (I₁.Et.F): mais c'est ce qui m'a plu le plus! toute était verte. florissante. et les oiseaux qui chantaient!
227. (E): comme partout! (*rires*)
228. (I₁.Et.F):ici pas tellement !
229. (I₂.Et.F): les perroquets!
230. (E): (*rires*) mm. bien et où étiez-vous encore?
231. (I₁.Et.F): en Europe. en France. [...]
232. (E): tu es allée en France aussi avec X₁?
233. (I₁.Et.F): à V_{FRANCE1}. mais/ et à V_{FRANCE2} aussi/
234. (E): ok. et quelles ont été les impressions quand tu es venue pour la première fois quand tu es arrivée en France?
235. (I₁.Et.F): super!
236. (E): oui?
237. (I₁.Et.F): oui.
238. (E): est-ce que tu as changé tes représentations avant et après la France?
239. (I₁.Et.F): ça a changé un peu. c'est un peu plus pire maintenant.
240. (E): pourquoi?
241. (I₁.Et.F): on vit en Europe mais malheureusement on est un peu à part de l'espace européen!
242. (I₂.Et.F): pas un peu. beaucoup quand même!
243. (I₁.Et.F): un peu car on est optimistes!
244. (E_{ensemble}): (*rires*)
245. (I₂.Et.F): nous sommes réalistes!
246. (E): c'est-à-dire?
247. (I₂.Et.F): explique !
248. (I₁.Et.F): chez nous c'est pas toujours propre ...dans la ville
249. (I₂.Et.F): non dis pas ça...
250. (I₁.Et.F): (*rires*)
251. (I₂.Et.F): < ? >
252. (I₁.Et.F): alors raconte toi! dis ! dis!
253. (I₂.Et.F): ce que je peux dire sur les Français c'est que je communique beaucoup avec des gens de différents âges. en général les Français sont des gens agréables. ils sont francs quand ils parlent!
254. (E): dis vraiment ce que tu penses! (*rires*)
255. (I₂.Et.F): c'est vrai. ils sont très ouverts à la communication. parce que nous Ukrainiens on peut être avec des arrière-pensées. les étrangers comme les Français parlent sans retenue. c'est-à-dire ce qu'ils pensent ils le disent. Ils sont très sincères. agréables. curieux. polis. j'étais assise une fois avec un Français ils goûtent tout, tout leur plaît. il m'a dit des compliments. c'était très agréables.
256. (I₁.Et.F): je ne suis pas tout à fait d'accord parce que le peuple ukrainien est sincère! on préfère toujours de mettre en évidence la vérité amère qu'elle soit. mais les Français sont très agréables.
257. (E): ouverts?

258. (I₁.Et.F): courtois. mais ils disent seulement ce que/ positivement/ ce que les gens veulent entendre!
259. (I₂.Et.F) : ça dépend bien sûr des gens qui t'as rencontré. mais bien sûr tout le monde est différent!
260. (I₁.Et.F): c'est une particularité, je dirai. je ne sais pas. ce n'est pas mal!
261. (I₂.Et.F): quand on voit la France par la télévision. on voit que vous êtes un pays où s'exprime la démocratie. on montre les étudiants qui manifestent. c'est très impressionnant parce que/
262. (E): oui mais chez vous aussi. hier j'ai vu que les étudiants ici avaient manifestés contre le Ministre de l'Éducation.
263. (I₂.Et.F): oui. ils protestent chez nous. ça arrive mais ce n'est pas si souvent que ça.
264. (E): mm/
265. (I₂.Et.F): et les gens sont plus passifs ont peur. moi je suis entrée à l'université il y a eu des mouvements de protestation parce que les frais d'inscription avaient beaucoup augmenté pour entrer en cinquième année. donc les gens au lieu de payer cinq mille hriven²³ pour entrer en cinquième année devaient payer douze mille hriven²⁴. c'est-à-dire que ça a triplé par rapport à avant. donc ils ont protesté et ça a abouti à la manifestation sérieuse.
266. (E): pourquoi les frais ont/
267. (I₂.Et.F): augmenté?
268. (E): augmenté oui?
269. (I₃.Et.F): parce que les gens qui entraient à l'université signaient un contrat pour cinq ans. les frais ont donc augmenté. et ensuite ils ont du refaire ce contrat. voilà pourquoi.
270. (E): mm/
271. (I₂.Et.F): il y a eu des manifestations. le mouvement a été même à V₅. la télévision en a même parlé. finalement les frais ont diminué. mais les étudiants qui avaient manifesté n'ont pas été pris en cinquième année.
272. (E): mm.
273. (I₁.Et.F): donc.
274. (I₂.Et.F): donc ! ...
275. (E) : qu'est-ce que ce contrat? je ne comprends pas ce que c'est.
276. (I₂.Et.F): tu ne comprends pas? les étudiants étudient comment? on étudie pour quatre ans. en cinquième année on se réinscrit.
277. (E): mm. oui. oui/
278. (I₁.Et.F): ça permet de définir qui va en Mahistr.
279. (I₂.Et.F): d'habitude en cinquième année ça se passe comme ça. c'est d'habitude une inscription payante.
280. (E): ils choisissent avec les notes/
281. (I₂.Et.F): oui/
282. (I₁.Et.F): très peu en vérité. surtout qu'il y a beaucoup d'étudiants en anglais. ce n'est pas facile d'avoir une place dans ce cadre. parce que il y a « commande de l'Etat » pour les spécialiste. mais comme on est pas partagé.
283. (I₂.Et.F): tout ça c'est parce que c'est payant!
284. (I₁.Et.F): comme on est pas partagé. c'est très difficile pour nous. les étudiants en langue française d'y avoir de la place. et du coup c'est dur.
285. (E): mm...et toi (I₃.Et.F)? tu es déjà allée à l'étranger?
286. (I₃.Et.F): non/
287. (E): non. jamais. même en France?
288. (I₃.Et.F): non/
289. (E): tu es partie nul part. ok. tu aimerais?

²³ Environ 500 Euros.

²⁴ Environ 1200 Euros.

290. (I₃.Et.F): oui. j'aimerais bien. j'espère que pendant les années des études. peut-être après les études? peut-être après cette année! juste il faut.... il faut avoir un objectif. et pour l'atteindre il faut faire des efforts. et puis (*rires*)/
291. (E): quels objectifs?
292. (I₃.Et.F): par exemple. je veux devenir enseignante. c'est un rêve de découvrir le pays. encore apprendre les langues. pour que la communication soit meilleure. là c'est possible. pendant les études ou dans un an.
293. (E): mm.
294. (I₃.Et.F): y partir.
295. (E): en France?
296. (I₃.Et.F): oui!
297. (E): pas dans les pays francophones?
298. (I₃.Et.F): peut-être je pourrais y aller! là-bas !
299. (E): ok. je vois/
300. (I₂.Et.F): si on parle des pays francophones alors ce sont de toute façon des pays européens. si c'est en Afrique. c'est un peu pour nous effrayant!
301. (I₁.Et.F): oui! (*rires*)
302. (E): pardon?
303. (I₁.Et.F): c'est un peu effrayant. avoir peur. avoir peur!
304. (I₂.Et.F): en Amérique. au Canada.
305. (E): en Amérique?
306. (I_{plusieurs}): (*rires*)
307. (E): racontez-moi votre journée à l'université?
308. (I₂.Et.F): seulement en français ou en général?...
309. (E): l'un et l'autre!... donc chaque jour vous devez vous rendre à l'université à dix-sept heures /
310. (I₂.Et.F): douze heures quarante-cinq/
311. (E): à douze heures quarante-cinq. chaque jours c'est ça?
312. (I₁.Et.F): parfois/
313. (E): pas toujours/
314. (I₁.Et.F): parfois à neuf heures trente-cinq. parfois à onze heures. on a en plus beaucoup de longues pauses. cela arrive. par exemple maintenant j'ai une pause.
315. (E): mm/
316. (I₁.Et.F): c'est-à-dire que je n'ai aucun cours.
317. (E): mm/
318. (I₂.Et.F): moi je trouve pas ça très bien organisé.
319. (E): quoi?/
320. (I₂.Et.F): ces pauses. parce que la personne ne peut pas s'organiser correctement/ dans ce cas-là les cours ne succèdent pas. par exemple premier cours. il y a une discipline. le deuxième. grande pause. le troisième une discipline. donc ils sont obligés d'attendre le troisième pendant deux heures tandis qu'ils pouvaient le mettre à la place de deuxième pour ne pas leur faire attendre. normalement les étudiants en Ukraine n'aiment pas de ça !
321. (E): c'est-à-dire que chaque jour votre emploi du temps change?
322. (I₁.Et.F): oui. chaque jour.
323. (I₂.Et.F): oui ça change et en plus il y a comment dire des lacunes.
324. (I₁.Et.F): il arrive parfois qu'on ajoute un cours ou change une salle ou l'horaire qu'à cinq heures du soir
325. (I₂.Et.F) : ils nous font des surprises comme ça.
326. (I₁.Et.F): et le lendemain tu viens mais étant donné que tu n'as pas été courant tu manques donc ce cours!
327. (I₂.Et.F): parce que ils l'ont changé le soir.
328. (I₁.Et.F): par exemple t'as un cours à douze heures quarante-cinq. et quand le soir tu as fini ton dernier cours. tu n'es pas revenu à l'université et n'as pas regardé ton emploi du temps. tu arrives le matin à douze heures quarante-cinq et tu vois que tu as raté une heure de cours à onze heures dix qu'on t'as mis. mais personne ne t'a prévenu!
329. (E): attends! l'emploi du temps change complètement le vendredi?

330. (I₁.Et.F): en fait chaque jour on indique les salles. et la salle peut se trouver très loin!
331. (I₂.Et.F): ou bien il n'est pas indiqué! quand les étudiants par correspondance ont cours alors on a cours alors à la salle de lecture! tu sais ce que c'est la salle de lecture? voilà. personne d'autre ne peut pendant le cours y entrer pour travailler! c'est marrant! on nous met aussi des cours en début de soirée. à dix-neuf heures. tu y vas mais tu as été comblée par la journée. mais il faut faire des efforts pendant les cours pour la grammaire et autres choses. les priorités sont perturbées en général!...
332. (E): mm.
333. (I₁.Et.F): on peut aussi nous imposer une salle où il n'y a pas de chaise !
334. (I₂.Et.F): ou sans les fenêtres...
335. (I₁.Et.F): donc le professeur arrive et...
336. (I₂.Et.F): et aussi un jour on a eu un cours dans la salle où il y avait un tuyau. il y avait une souris est apparue!
337. (E): (*rires*)
338. (I₁.Et.F): peut-être qu'il ne faut pas l'enregistrer! (*rires*)
339. (E): et qu'est-ce que/
340. (I₂.Et.F): c'est terrible!
341. (E): est-ce que vous/
342. (I₁.Et.F): est-ce qu'on aime les animaux ? (*rires*)
343. (I_{ensemble}): (*rires*)
344. (E): est-ce que vous avez la possibilité d'écrire une réclamation (*hésitation*)
345. (I₂.Et.F): une réclamation?
346. (E): vous avez eu/
347. (I₂.Et.F): pour défendre ses droits?
348. (I₁.Et.F): il y a la possibilité!
349. (E): à la Doyenne ou au Recteur oui?
350. (I₁.Et.F): oui il y a la possibilité. mais après on peut avoir des problèmes (*rires*)
351. (I₂.Et.F): tu vois c'est ce que je t'ai expliqué.
352. (E): <je sais >.
353. (I₂.Et.F): on a pas autant de démocratie que ça à l'université. on peut écrire. on a la permission. mais après/
354. (I₁.Et.F): on aura une punition .
355. (I₂.Et.F): oui. ce n'est pas trop démocratique ici.
356. (I₁.Et.F): comme je t'avait dit que en cinquième année il ont bloqué l'accès aux étudiants de ceux qui ont écrit cette réclamation!
357. (I₂.Et.F): on n'est pas Jeanne D'Arc pour finir sur le bûcher !
358. (I₁.Et.F): oui parce que chez nous cela ne donne pas des bons résultats. après il vaut mieux de payer en silence et de trouver de l'argent quelque part que se mettre en résultat de quoi ? ceux qui ont manifesté n'ont pas été inscrits. on peut dire que le résultat de leurs actions a posé un problème.
359. (E): en principe j'ai pas d'autres questions. est-ce que vous voulez ajouter quelque chose! (I₃.Et.F) ?
360. (I₃.Et.F) : (*signe négatif de la tête*)
361. (I₂.Et.F): moi je veux ajouter que votre pays votre culture nous intéresse. vous avez un pays très riche en traditions. et nous sommes heureux de pouvoir approcher votre pays. le connaître. et on est prêt à continuer de travailler pour améliorer nos connaissances. et on est ravis que tu sois venue!
362. (E): oh! merci! pareillement!
363. (I₃.Et.F) : échanger des informations. découvrir les choses nouvelles. pour son enseignement. pour son travail successif.
364. (I₂.Et.F): même pour le pays. on a des choses à apprendre de votre exemple. chez nous tout n'est pas parfait comme on voudrait...

FIN

Le contexte

Date, heure et lieu	le 23 mars à 16h30, dans une salle de classe, annexe de l'université d'Etat.
Informateurs	Quatre étudiantes de quatrième année en langue et littérature anglaises, âgée entre 20-21ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	environ 50 minutes
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien
Autre indication	Sur une heure de cours de français prévue. Perte de l'enregistrement. Transcription restituée à partir de notes.

1. (E): expliquez-moi s'il vous plaît pourquoi avoir choisi l'anglais en première langue et le français en deuxième langue?
2. (I₁.Et.F): on n'avait pas le choix.
3. (I₂.Et.F): j'ai appris à l'école le français en première langue. donc cela m'est facile d'apprendre. puis j'ai abandonné car je suis allée au lycée sciences sociales et j'ai repris le français en deuxième année en LV2. et j'aime bien. à l'école comme au lycée j'avais surtout des bons profs. ici aussi on a de bons profs. mais je trouve qu'on ne parle pas assez. à l'école au moins on faisait des jeux etc. là l'enseignement est plus théorique et pas toujours intéressant.
4. (I₃.Et.F) : ici on apprend l'anglais littéraire. moi par exemple j'aime les langues. j'ai commencé à apprendre l'anglais comme tout le monde à l'école et le français à l'université en deuxième.
5. (E): attendez vous n'avez pas commencé le français pas en première année à l'université? français deuxième langue.
6. (I?) : non. on ne l'enseigne pas.
7. (E): ah vous voulez dire quand vous étiez en première année?
8. (I ?) :oui.
9. (E) : parce que maintenant il existe le français deuxième langue dès la première année!
10. (I ?) : oui maintenant oui.
11. (I₃.Et.F): donc je disais que le français j'aime bien mais je ne peux pas parler. à l'université on nous apprend pas à communiquer.
12. (E): en français?
13. (I₃.Et.F): et en français et en anglais. une fois j'ai rencontré des missionnaires. ils étaient tout un groupe de Français. je les accompagnais pour leur faire visiter la ville par exemple. et bien je leur parlais en anglais et on me répondait en français. je ne pouvais pas dire un mot en français. j'avais pas assez de connaissances alors pour parler. et maintenant c'est plus ou moins pareil. on a trop de théorie. même si le professeur de français qu'on a est génial.
14. (I ?) : oui. il est super !
15. (I₃.Et.F): avec lui. on insiste surtout sur la correction de la grammaire. on discute un peu aussi.
16. (E): donc ce qui vous manque le plus en cours si je comprends bien c'est la communication?
17. (I₃.Et.F): oui.
18. (E): y compris en anglais?
19. (I₃.Et.F): non. c'est pas pareil on l'a appris depuis longtemps.
20. (I₂.Et.F): désolée. mais pour moi c'est la même chose. je peux un peu parler mais je ne peux pas comprendre quand tout un groupe parle et vite en plus.
21. (E): et toi qu'en dis-tu?
22. (I₄.Et.F): moi. j'aime bien le français. je fais plus d'efforts parce que j'aime bien la langue. l'anglais. on l'a partout et ça fait longtemps qu'on l'étudie. le français par contre c'est plus rare et/

23. (I₃.Et.F): oui. je suis d'accord. apprendre le français c'est rare. mais cela permet d'avoir un peu plus de perspectives que si l'on ne parlait que l'anglais.
24. (I₁.Et.F): oui avec le français ça nous ouvre un peu plus de débouchés mais pas beaucoup. avec l'allemand aussi. d'ailleurs plus que le français. je partage ma chambre avec d'autre filles et elles apprennent l'allemand. je ne regrette pas le français mais quand je les écoute parler entre elles en allemand. j'ai l'impression que c'est plus facile que le français. et puis il y a plus de possibilités d'aller en Allemagne qu'en France où on nous refuse d'obtenir un visa plus facilement que pour partir en Allemagne. enfin. c'est ce qu'on dit.
25. (E): pourquoi n'apprends-tu pas l'allemand ? tu fais pas d'allemand en troisième langue?
26. (I₃.Et.F): j'ai pas le temps et à l'université il n'y a pas de troisième langue.
27. (E): d'ailleurs quel est le métier que vous souhaitez faire plus tard? ou bien vous voulez peut-être continuer vos études en doctorat?
28. (I₃.Et.F): moi. je veux être professeur dans le secondaire. seulement ça. notre diplôme nous permet seulement d'être professeur. ou bien traductrice mais de haut niveau. d'ailleurs avec l'expérience je pourrais peut-être faire les deux. mais avant je veux travailler dans le secondaire. avoir de l'expérience. puis à l'université voire passer un autre diplôme. je ne pense pas être toute ma vie dans le secondaire.
29. (E): pourquoi?
30. (I₃.Et.F): parce que premièrement on ne paye pas assez et puis à l'université j'aurais plus d'expérience.
31. (E): et vous?
32. (I₁.Et.F): moi je ne veux pas être professeur à l'école.
33. (E): pourquoi ?
34. (I₁.Et.F): parce que les salaires sont maigres et que j'ai plutôt l'intention d'ouvrir un centre privée de langues si je suis dans le métier du professorat. cela me plairait bien.
35. (E): le stage ne t'a pas plu à l'école?
36. (I₁.Et.F): non j'aime bien enseigner. je donne des leçons particuliers à un jeune qui apprend le français.
37. (I₂.Et.F): au contraire. moi. le stage m'a beaucoup plu. j'ai tout de suite su que je voulais devenir professeur après le stage. c'est une bonne expérience!
38. (E): et vous les filles? vous voulez faire quoi après?
39. (I₄.Et.F): traductrice.
40. (E): quelles langues?
41. (I₄.Et.F): anglais et peut-être le français mais je pense pas.
42. (E): bien et toi alors?
43. (I₂.Et.F): moi. professeur dans le secondaire.
44. (E): et si je vous dis le mot France à quoi pensez-vous directement?
45. (I_{plusieurs}): la Tour Eiffel. Paris. le romantisme. l'amour. les parfums. la mode.
46. (E): ce n'est que Paris donc ! en dehors de l'université. dans la rue. chez vous. est-ce que vous entendez le français?
47. (I ?) : non. de temps en temps à la radio. il y a des chanteurs comme Patricia Kaas qui a d'ailleurs chanter un duo avec des Russes. mais en général. très peu souvent. quasiment jamais.
48. (E): si j'ai compris. le manque principal c'est la communication ?
49. (I_{ensemble}): oui !
50. (E): alors. dites-moi ce qui vous convient et ne vous convient pas dans l'enseignement du français?
51. (I ?) : le professeur est très bien. il enseigne bien. il y a une bonne entente entre nous.
52. (I₃.Et.F): quand je vois mon frère. il est à l'université V₁. et là-bas il apprend l'allemand. à la maison il travaille beaucoup son allemand. on lui donne beaucoup d'exercices. et puis il est toujours avec ses écouteurs. en cours il parle. il communique en allemand. tout le temps. c'est pas comme chez nous là-bas
53. (E): vous trouvez que c'est un peu trop littéraire parfois?
54. (I₂.Et.F):oui. par exemple I₁.Et.F et moi sommes allées à l'Alliance Française.
55. (E): ah oui vous connaissez l'Alliance?

56. (I₂.Et.F): oui. on s'est inscrites pendant un an. là-bas on nous enseignait d'une manière plus communicative. je ne sais avec moi cette méthode ne marchait pas. l'enseignante parlait toujours en français. je n'y comprenais rien!
57. (E) : je vois. alors quelle serait pour toi et pour les autres la meilleure manière pour améliorer l'enseignement du français par exemple?
58. (I ?): qu'il y est plus d'heures car on a des cours qui ne servent strictement à rien.
59. (E) : comme quoi?
60. (I ?): sur la technique. etc. cela n'a rien à voir avec notre spécialité. on aurait préféré avoir plus de temps sur la littérature étrangère. en langues.
61. (I₁.Et.F): on passe du temps à la fac. on a quelques cours. et puis on peut dire comme ça qu'on est allé à la fac. mais on ne retient rien de notre journée. il faut simplement toujours se presser ici et là . on rentre et il est déjà l'heure de se coucher ensuite. chaque jour se passe comme ça.
62. (I₃.Et.F): oui. moi par exemple à cause des devoirs qu'on a à faire je me couche à une heure voire deux heures du matin si ce n'est plus. on a quasiment pas le temps de s'avancer. et puis quand je veux sortir il est déjà trop tard. il fait nuit. il n'y a aucun bus qui circule. donc je reste chez moi.
63. (I ?) : les cours qu'on a la plupart du temps ne sont pas très intéressants.
64. (E) : comme le sport n'est -ce pas?
65. (I ?) : oui. le sport! on court bêtement dehors puis on grimpe et on obtient une note. il n'y a aucun sens!
66. (I₁.Et.F): je ne sais pas mais en Amérique. j'y suis allée. c'était pas comme chez nous. là bas c'est super. les étudiants font du volley-ball. du basket-ball.
67. (E) : ils ont plus de choix. vous ce n'est pas cela.
68. (I₂.Et.F): et en plus quand on ne va pas en cours de sport. on doit payer.
69. (E): je sais. c'est deux hrivnia c'est ça?
70. (I₂.Et.F): oui oui !
71. (E): pouvez-vous me dire quels sont les problèmes en général liés au système de votre fac?
72. (I₁.Et.F): la nourrriture. pour moi c'est important. je sais pas comment cela se passe en France mais par exemple ici on a peu de temps pour manger voire presque pas. il n'y a rien!
73. (E) : oui votre cantine est en travaux.
74. (I₁.Et.F): en attendant on a mis ce petit stand de nourriture.
75. (E): où les queues sont longues oui. je vois.
76. (I₁.Et.F): exactement. en Amérique par exemple. il y a une grande cantine pour tous les étudiants. des cafés. c'est bien les étudiants étudient. mangent normalement.
77. (I₃.Et.F): moi je mange à peine la journée et quand je rentre chez moi. je n'ai pas d'appétit vu tout le travail que j'ai à faire. donc je mange presque rien.
78. (I?): l'université est ensuite trop dispersée. en attendant l'ouverture d'un nouveau bâtiment pour les mathématiques mais c'est encore en travaux. on a cours dans le corpus principal et par manque de salles de cours. on doit aller prendre le bus pour aller dans un autre endroit en ville sachant qu'on a peu de temps entre les cours.[...]

FIN

A la suite d'un incident technique, l'entretien n'a pu être que partiellement restitué.

[E.C₉.Et. V₂ ; U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	Le 23 mars à 14h40 dans la salle de cours d'une université d'Etat.
Informateurs	Trois étudiantes et un étudiant de troisième année de langue et littérature françaises, âgés de 19-20 ans. Français L ₁ .
Durée de l'entretien	1h01
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques passages en <i>français</i> et anglais (note de bas de page).
Autre indication	Sur une heure de cours de français prévue.

1. (E): *alors. donc.* j'aimerais savoir pourquoi vous avez choisi le français? vas-y. commence.
2. (I₁.Et.F) : en première classe à l'école ou à l'université?
3. (I₂.Et.H): < ?>
4. (E): parce que tu l'as choisi à l'école?
5. (I₁.Et.F): oui.
6. (E): alors. raconte-moi!
7. (I₁.Et.F): donc. à l'école j'étais encore trop petite. j'ai pas trop réfléchi à ça. je dirais que c'est plutôt mes parents qui ont choisi pour moi. ils voulaient que j'apprenne les langues étrangères parce que c'est bien vu et valorisé! et c'est pour ça que je suis allée dans une classe d'apprentissage intensif. j'ai commencé à apprendre dès la première classe. je n'ai pas cessé d'apprendre! j'ai donc compris que ça me plaisait beaucoup. que je voulais continuer. et j'ai donc décidé de prendre / pour que le français pour ma première langue. parce qu'à l'école j'apprenais l'anglais aussi. mais/
8. (E): comme deuxième langue oui?
9. (I₁.Et.F): oui comme deuxième langue. mais j'ai décidé de prendre le français comme première langue parce que comme j'ai dit à l'école j'aimais bien cette langue. et j'ai décidé d'apprendre plus de choses qui m'intéressent pour après devenir professeur.
10. (E): mm. *d'accord.* et toi?
11. (I₁.Et.F): I₃.Et.F !
12. (E): I₃.Et.F. hm.
13. (I₃.Et.F): à l'école j'ai appris le français à partir de la cinquième classe. j'avais du français renforcé à partir de la dixième classe. j'ai choisi ça parce que ma tante m'a incitée à apprendre le français. elle était traductrice en français. elle a travaillée à V₁ dans une entreprise. j'ai bien aimé le français c'est pour ça que je l'ai choisi en cinquième classe comme la première langue étrangère. au fur et à mesure j'ai approfondi de plus en plus mes connaissances. et j'ai décidé d'aller à l'université pour l'apprendre de manière plus approfondie les langues étrangères.
14. (E): mm. *pour/*
15. (I₃.Et.F): à l'avenir je veux continuer à pratiquer le français. c'est-à-dire être professeur. enseigner aux enfants à l'école. ou travailler un autre domaine mais bien lié avec le français.
16. (E): mm. et toi (I₂.Et.H)?
17. (I₂.Et.H): mm. *je <parlais> en français. comme I₁.Et.F a dit c'était pas motivé. ça fait deux ans que j'apprenais le français. entre temps j'ai commencé à l'apprendre à partir de sept ans. c'est-à-dire je n'ai compris rien pourquoi mes parents a choisi euh::: une classe avec une langue/ une classe avec du / une classe de français. c'est ma mère. elle apprenait le français à l'école mais c'était dans l'Union Soviétique. et l'avenir de l'enseignement- apprentissage du français était peut différente. est <une> autre. <et> à partir de huit année quand j'ai pris part pour la première fois dans la compétition euh::: dans la/ dans le/ l'olympiade euh::: j'ai trouvé le sens dans l'apprentissage du français. j'ai compris que c'était/ que c'est très super de savoir la langue. que ça donne beaucoup de mobilité. oui de mobilité. <et> je savais que le français c'est une/c'était une chose que j'avais/ que je savais que pour l'instant que*

- c'est très propre de chez moi. proche. j'ai choisi le français pour euh:: l'apprendre et pour l'enseigner peut-être. nan pas peut-être. pour l'enseigner à l'école ou à l'université. je <travailler> à l'université.<et::> voilà!*
18. (E): *ton but c'est l'université?*
 19. (I₂.Et.H): *euh:: je veux pour commencer à travailler à l'école pour euh euh:::pour obtenir de/de/ de l'expérience du travail avec les enfants. des petits. et puis je veux continuer de travailler à l'université.*
 20. (E): *pourquoi? pourquoi tu veux pas continuer à l'école?*
 21. (I₂.Et.H): *euh:: on sait que le niveau de la langue française/ que le niveau de l'enseignement de la langue française en Ukraine euh:: il garde beaucoup de choses/ beaucoup de trucs soviétiques. et l'enseignement de la langue française comprend les poésies. la grammaire. <les> savoir de lire ou le savoir de traduire mais pas de parler et de communiquer avec les Européens. et je pense que nous sommes comme le format des professeurs de l'université et je pense que nous pouvons changer ce:::cette système.*
 22. (E): *mm.*
 23. (I₂.Et.H): *et c'est pourquoi je pense que nous pouvons une grande puissance de faire ça euh :: après avoir fini l'université...*
 24. (E): *ah. donc alors si j'ai bien compris. d'abord tu veux avoir un peu d'expérience à l'école/*
 25. (I₂.Et.H): *oui. pour euh/*
 26. (E): *ensuite travailler à l'université/*
 27. (I₂.Et.H): *à l'université pour former les autres pour former/*
 28. (E): *pour devenir formateur/*
 29. (I₂.Et.H): *oui/*
 30. (E): *ah !*
 31. (I₂.Et.H): *pour former les professeurs. on peut dire. de la nouvelle génération en Ukraine.*
 32. (E): *d'accord. ok/*
 33. (I₂.Et.H): *c'est ça...*
 34. (E): *et toi I₄.Et.F?*
 35. (I₄.Et.F): *moi aussi j'apprends le français depuis la première classe. et depuis que je suis toute petite je rêve de devenir enseignante. j'aime bien/ ce métier me plaît beaucoup. et après au lycée j'ai participé aux olympiades avec I₂.Et.H et I₁.Et.F. et ça m'a plu tellement qu'en neuvième classe j'ai décidé de lier ma vie/*
 36. (E): *une minute s'il vous plaît (ferme la fenêtre)... oui?*
 37. (I₄.Et.F): *de lier ma vie au français. mais quand/ mais pourquoi je suis entrée à l'université précisément? parce que je ne voulais pas trop étudier dans ma ville natale. je voulais en choisir une autre. mais plus tard j'ai appris qu'il y avait ce projet ici. et aussi X₁ était ma professeur à l'école. et donc c'est pour ça j'ai décidé que le mieux pour moi est d'étudier dans cette université. je pense que je ne me suis pas trompée/*
 38. (E): *mm. mais tu n'es pas de V₁?*
 39. (I₁.Et.F): *si.*
 40. (E): *pourquoi tu voulais changer/*
 41. (I₄.Et.F): *juste parce que je voulais étudier dans une autre ville.*
 42. (E): *mm/*
 43. (I₁.Et.F): *<?>*
 44. (I₂.Et.H): *euh:: je vais parler en ukrainien maintenant. comme tu sais le projet n'existe pas depuis longtemps. et on est considéré/ nous. notre promotion de troisième année de français comme première langue. c'est comment dire de manière officielle on a commencé. pendant les deux premières années avant c'était flou. c'était plus ou moins/ on venait tout juste de fonder le projet/ on a créé un centre de ressources pour les futurs professeurs en salle S₁. on a apporté des ouvrages didactiques. des manuels. et en deux-mille sept/*
 45. (I₄.Et.F): *justement quand on est entré.*

46. (I₂.Et.H): à partir de deux-mille sept le projet était lancé. < ? > c'est pourquoi on a décidé d'y entrer. avant/ avant ça le niveau de langues dans notre université. et de la première langue y compris. c'est pas qu'il était faible mais le niveau était plutôt bas. quand de deux-mille cinq jusqu'en deux-mille sept quand le projet a officiellement commencé il y a eu de plus en plus de possibilités. il y a des professeurs qui ont commencé à venir qui peuvent vraiment donner beaucoup aux étudiants. moi aussi au début j'avais prévu d'entrer dans une autre université. j'ai été admis dans une autre université et je devais étudié là-bas. mais j'ai appris que ce projet existait et en plus c'était dans ma ville natale. et j'ai décidé de m'inscrire ici.
47. (I₁.Et.F): et j'aimerais ajouter cela faisait deux ans alors que ce projet était en place mais on n'en a pas beaucoup parlé.
48. (I₂.Et.H): en fait personne/
49. (I₁.Et.F): et seulement quand on est entré en deux-mille sept (à I₂.Et.H)c'est ça?/
50. (I₂.Et.H): oui. c'est ça/
51. (I₁.Et.F): et c'est là qu'il y a plus d'informations dessus. et qu'en général on peut étudier à l'université comme première langue. et pas la deuxième....
52. (E): ok. qu'est-ce que vous aimez et qu'est-ce que vous n'aimez pas dans l'enseignement du français ici à l'université?
53. (I₂.Et.H): <le projet oui>
54. (I₁.Et.F): on a des possibilités pour bien travailler. avec les manuels. les nouveaux livres. avec Internet. on peut travailler avec différents professeurs. avec des professeurs français. qui nous ont fait cours. comme X₁ qui était là. et encore X₂ est venu aussi. et ce que je n'aime pas c'est qu'en Ukraine on a pas de système/ de programme d'études précis. depuis le début de ce projet X₃ et d'autres de ses collègues ont tenté de mettre en place des nouveaux modules. mais ces modules n'existaient pas jusqu'alors. < ? >
55. (I₂.Et.H): CECR.
56. (I₁.Et.F): le module sur le CECR.
57. (I₂.Et.H): JDF²⁵.
58. (I₁.Et.F): sur le JDF ce que X₁ nous a donné en cours.
59. (I₂.Et.G): la francophonie aussi.
60. (I₁.Et.F): oui oui oui! il y avait le module de francophonie mais c'était sous une toute autre forme. même maintenant ce système de modules n'est pas tout à fait fini. c'est que le début. et quand je discute avec mes amis qui étudient à V₁ ou encore à V₂. on discute sur ces méthodes sur ces livres. même X₂ et X₃ qui viennent d'autres villes. quand tu discutes avec eux. en quelque sorte tu te rends compte des avantages que tu as. parce que par exemple ils connaissent le CECR existe mais ils ne savent pas à quoi ça sert ni qu'est-ce que c'est exactement. et c'est pour ça qu'on ressent qu'on a des avantages dans nos études. on a mieux saisi de quoi il s'agit. et c'est qui me plaît. mais le côté négatif je pense que c'est qu'on a peu d'heures de cours.
61. (I₃.Et.F): oui!/
62. (I₁.Et.F): en tout on a peut-être cinq heures!
63. (I₂.Et.H): deux heures en pratique. une heure en méthodologie. une heure en grammaire/
64. (I₁.Et.F): cinq heures! par exemple ceux qui apprennent le français comme deuxième langue ils ont aussi cinq heures! comme en première langue! dans notre cursus il est inclus des heures de cours qui sont un peu éloignés de notre spécialité. par exemple les cours de folklore. oui ça peut encore aller!

²⁵ Journal de formation. Voir CAUSA Mariella, 2007, « «Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation », dans *Français dans le monde Recherches et applications*, n°41, pp. 169-179. Suite à la venue de cette chercheuse à l'université, le journal de formation (JDF) a été adapté aux étudiants ayant le français L1. Il sert de trame pour l'observation de stage et la rédaction des rapports de stage en classe de français.

65. (E): le folklore ukrainien?
66. (I₁.Et.F): oui!
67. (I₂.Et.H): < ?>
68. (I₁.Et.F): et encore ce qui ne plait pas non plus c'est qu'il y avait une discipline qui était intitulée introduction à la philologie comme spécialité dans le cadre de laquelle on devait apprendre la linguistique allemande. la linguistique romane. c'est-à-dire l'histoire des langues germaniques et romanes. on a appris l'histoire des langues germaniques ce qui n'a rien à voir avec notre orientation déjà! et on a rien appris sur les langues romanes! par exemple X₄ elle/[...]
69. (I₁.Et.F): et X₄ de V₃ a étudié plus ou moins la même discipline. sur les langue romanes. *l'histoire des langues romanes*. il n'y avait pas ce module chez nous. et l'autre problème c'est qu'on a des cours qui rentrent dans notre spécialité mais ils ne nous sont pas enseigné en ukrainien.
70. (E): c'est-à-dire lesquelles?
71. (I₂.Et.H): on a le cursus *didactique*. et on a la pédagogie en ukrainien. si on étudie en général. même sur le plan terminologique il y a des grandes différences. on apprend la didactique à partir des manuels d'édition française.
72. (I₁.Et.F): on apprend ce que signifie la didactique en français. et ce que c'est en ukrainien.
73. (I₂.Et.H): si on prend le livre de comment il s'appelle de Cuq là on a une toute autre définition très différente de ce qui est expliqué en ukrainien! très différente de ce qui est considérée par la discipline ukrainienne.
74. (I₁.Et.F): parle en français! <tu parles de quelles disciplines?> (à I₂.Et.H)
75. (I₂.Et.H): on apprend des disciplines qui sont liées à d'autres cursus. *pour nous former. ces cours sont en ukrainien et donc il y a certaines différences*²⁶. et encore quoi? on n'a pas assez d'heures et aussi/
76. (I₁.Et.F): dis ce qu'il te plaît aussi! (à I₂.Et.H)
77. (I₂.Et.H): et ce qui me plaît/
78. (E): (*rires*)
79. (I₂.Et.H): (*rires*) on ne voit pas trop ce qui nous plaît car on est habitué à ce système. on a notre propre salle. tout ce dont on a besoin est là. les manuels. donc il ne faut pas perdre du temps à chercher des supports. même pendant le cours tu te lèves et prends le manuel dont tu as besoin. ce qui n'est pas le cas dans d'autres disciplines pour lesquels on doit aller aux bibliothèques. et même dans les bibliothèques tu trouveras pas ce dont tu as besoin. ce qui me plaît aussi c'est qu'on travaille de manière spontanée. on parle d'un thème pendant le cours par exemple. mais ce thème nous amène parfois à parler d'un autre thème. on travaille avec des moyens techniques. on présente des textes qui nous plaisent. on peut faire une présentation Power Point. c'est intéressant et ça nous permet de concevoir autrement le cours. et ce qui me plait encore c'est les relations qu'on a avec notre professeur. qui ressemble plus à une mère ou à une collègue envers nous. ça ne lui est pas égal comment on apprend pour qui pour quoi. elle peut nous faire la morale. c'est à dire elle peut nous faire des reproches. elle n'a pas peur de le faire. elle sait que l'on va pas s'en vouloir d'elle. mais faire des conclusion. elle nous... à son tour on peut aussi faire les remarques et exprimer ce qui ne nous plait pas. par exemple sur la méthode - on travaille avec « Campus ». mais c'est ensemble qu'on l'a choisi. avant on a travaillé d'après « Connexions ». deuxième niveau on a fait complètement. le troisième ne nous a pas satisfait. mais c'est « Campus » qui nous plaisait le plus. on a le droit à la parole...
80. (E): mm.
81. (I₂.Et.H): c'est ce genre de relations qui me plaisent! ...
82. (E): mm. ok. vous voulez ajouter quelque chose?

²⁶ En français.

83. (I₃.Et.F): on a déjà tellement parlé!
84. (I₂.Et.H): plutôt moi! (*rires*)
85. (I₄.Et.F): ce que je peux ajouter c'est que j'ai étudié pendant près de deux ans à l'université de V₂ et que l'enseignement était très traditionnel. Popova Kazakova. Douchenska.
86. (I₂.Et.H): *lire traduire*.
87. (E): mais tu viens d'où au fait? de V₂?
88. (I₄.Et.F): non de V₃.
89. (I₂.Et.H): (I₄.Et.F) vient de V₃.
90. (E): et X₃?
91. (I_{plusieurs}) : de V₂!
92. (E): et quelles sont les différences que tu ressens?
93. (I₄.Et.F): quelles différences? ici l'enseignement est plus moderne. tandis que là-bas c'est plus traditionnel.
94. (E): est-ce que tu peux expliquer ce c'est traditionnel?
95. (I₄.Et.F): ce que je veux dire c'est que... ça m'est difficile un peu de m'habituer à ce que l'on fait ici. on travaille avec les ordinateurs. avant c'était traditionnel.
96. (E): Popova-Kazakova et c'est tout?
97. (I₄.Et.F): oui c'est ça. on lisait on traduisait on apprenait le texte.
98. (I₁.Et.F): les exercices (*une enseignante entre et fait des photocopies dans la salle*).
99. (I₄.Et.F): les exercices.
100. (E): vous parliez?
101. (I₄.Et.F): oui.
102. (I₂.Et.H): la langue...
103. (I₄.Et.F): on avait peu de pratique orale.
104. (E): excuse - moi je n'ai pas entendu.
105. (I₄.Et.F): je disais qu'on avait peu de pratique orale (*l'enseignante quitte la salle*).
106. (E): et pourquoi tu as voulu venir ici? ce sont tes parents ou bien?
107. (I₄.Et.F): non!/?
108. (E): pourquoi es-tu arrivée ici?
109. (I₄.Et.F): pourquoi j'ai déménagé? parce que je ne pouvais pas m'habituer à cette ville. j'ai vécu là-bas deux ans et ça m'a été dur de quitter la maison! je suis aussi plus casanière. ça m'a été difficile. une fois tous les mois ou mois et demi je revenais chez moi.
110. (E): c'est-à-dire ici.
111. (I₄.Et.F): oui! après j'ai appris qu'il y avait ce projet. et que X₁ enseigne le français et dont on m'a dit que c'était une très bonne professeure. en français. et voilà. j'ai décidé de venir ici.
112. (E): bien. ok. quels sont vos atouts ou inconvénients dans l'apprentissage du français?
113. (I₁.Et.F): quand je suis entrée à l'université après l'école j'avais un grand problème avec la prononciation. la prononciation n'était pas correcte. avec les sons. quand j'étais à l'école j'avais un professeur qui me corrigeait. je me corrigeais en répétant d'après elle mais, très vite je revenais à ma manière de parler. pas correcte. j'avais de grandes difficultés avec la prononciation. et quand en première année on a eu X₁ on a eu de la phonétique. de la phonétique pratique. mais progressivement j'ai déjà/ en fait X₁ m'a donné des conseils et a beaucoup insisté pour que j'apprenne chez moi comment bien prononcer. et me corriger un peu mieux.
114. (E): et à l'école on ne t'a pas donné ce genre de/
115. (I₁.Et.F): en fait... comment dire. la professeure était très compétente. elle n'était pas très/ elle nous a donné des exercices à faire nous-même de phonétique mais elle travaillait peu sur ça/ elle corrigeait mais elle ne travaillait pas à fond. on avait un grand groupe. on était environ quinze personnes dans le groupe. elle a tenté mais je ne pourrais pas dire que c'était très intensif! et ça m'a influencée. j'ai eu de gros problèmes avec ça. quelle était la base de la question? sur les avantages et les difficultés c'est ça?
116. (I₁.Et.F): mais concernant les préférences on en a déjà parlé!

117. (I₃.Et.F): le plus grand avantage c'est qu'on vient chez nous et on nous donne des cours. c'est très bien pour écouter par exemple/
118. (I₁.Et.F): les natifs.
119. (I₃.Et.F): ça donne plus de confiance en soi sans doute. en français. je ne pense pas que dans d'autres universités on viennent souvent de l'étranger et qu'on donne des cours. et en plus de façon moderne. pas de façon traditionnelle mais avec des informations actualisées. je pense que c'est un grand avantage/
120. (I₁.Et.F): et encore je pense que nous avons eu la chance dès la première année de visiter des cours à l'école. on a jamais donné ça dans les autres disciplines. mais c'était bien d'observer les cours lorsque nous étions en première année. on en a observé à l'école et dans un lycée spécialisé. c'était ça?
121. (I₂.Et.H): oui!/
122. (I₁.Et.F): et nous observer après nous n'avons pas dû faire de plan de cours car nous ne savions pas comment faire. on n'avait pas encore vu ça puisque nous étions en première année. nous avons fait l'observation < ? > et dès la première année nous avons ensuite travaillé sur ce qu'est d'être enseignant. et aussi nous avons analysé une méthode n'importe laquelle puis après nous l'avons analysée. comment on pouvait apprendre la langue d'une part et d'autre part comment on pouvait/
123. (I₃.Et.F): l'expliquer/
124. (I₁.Et.F): l'expliquer en tant que professeur à l'école.
125. (E): mm/
126. (I₂.Et.F): nous avons fait ce stage après être entrés à l'université. les étudiants de troisième année sont allés à faire un stage dans l'enseignement de la langue à l'école. X₁ a décidé qu'on va y aller avec eux. ce n'était pas obligatoire. mais dès la première année nous avons été directement orientés vers l'enseignement du français à l'école.
127. (E): cela n'était pas obligatoire?
128. (I₁.Et.F): non!
129. (I₂.Et.H): c'était au bon vouloir de chacun.
130. (I₁.Et.F): oui! elle nous l'a proposé et cela nous a intéressés. nous n'étions pas contraints. cela n'était pas prévu. c'était son idée de faire une sorte d'expérimentation. pour voir si après on peut s'arranger avec ça. et voir comment ça va se passer.
131. (I₂.Et.H): le but était de comprendre la structure d'un cours. quels éléments structurels comportait un cours. c'est-à-dire les salutations. l'immersion dans la langue. comment faire pour donner le nouveau matériel. pour vérifier le matériel appris. quels sont les exercices. comment tout cela se passe. pour que dès le premier cours on comprenne qu'on va être enseignants. et qu'on apprend pas une langue mais l'enseignement d'une langue. et un grand avantage c'est d'après moi. le nombre d'étudiants dans le groupe. parce que on est pas si nombreux et pendant le cours. le professeur a du temps pour accorder l'attention à chacun. si on prend les autres universités. un groupe peut avoir vingt étudiants ou même plus. toi t'as eu combien de personnes ?
132. (I₃.Et.F): douze.
133. (I₂.Et.H): et nous. seulement six. et pendant les deux premières années on était que quatre. et donc X₁ a pu accordé le maximum d'attention à chacun. parce qu'on n'est pas beaucoup. et pour moi c'est un très grand avantage.
134. (I₁.Et.F): c'est presque comme un travail individuel.
135. (I₂.Et.H): c'est presque la même chose que les cours particuliers. donc la professeure ne fait pas un cours magistral pour tout le monde mais travaille de manière individuelle pendant le cours.
136. (I₁.Et.F): pourquoi ? pour tout le monde mais si les problèmes individuels apparaissent.
137. (I₂.Et.H): si quelqu'un a un problème avec la prononciation ou avec la grammaire. elle arrive à lui prêter une attention particulière pendant le cours et tout cela dans le contexte du sujet sur lequel on travaille. donc le nombre d'étudiants donne un très grand avantage. on travaille de manière active pendant le cours.
138. (E) : c'est en dehors des cours ?

139. (I₂.Et.H): non pendant les cours. je voulais dire que l'on est peu nombreux...oui pendant les cours mais même plus on peut ... par exemple si on a un stage à l'école. un stage d'observation. un stage d'enseignement. on a possibilité de venir ici avant les cours. après. ici. pendant la pause. on sait que X₁ est ici. elle va conseiller quelle méthodologie choisir. elle peut toujours envoyer les adresses de sites sur nos e-mails ou on peut trouver des informations. des fiches pour les cours. donc si on a un problème. elle nous aide toujours. donc notre travail n'est pas restreint à nombre d'heures de cours.
140. (I₁.Et.F): on peut venir ici et travailler avec des livres avec les ordinateurs.
141. (I₂.Et.G): oui on peut faire tout ça quand on veut. donc pas seulement pendant les cours. on peut aussi lui téléphoner le soir si on a quelque chose.
142. (E): et vous venez souvent ici pour prendre des livres ou bien je ne sais pas. utiliser Internet?
143. (I₁.Et.F): en première et deuxième années nous venions plus souvent. ou encore pour photocopier les livres. ou bien recopier dans nos cahiers. surtout le lexique. en troisième année je peux me rappeler qu'effectivement j'ai eu tel ou tel mot en première année il est dans mon cahier.
144. (I₂.Et.H): on venait travailler ici souvent avant. mais maintenant aussi on vient s'il y a besoin. quand on aura le stage à l'école. on va passer toutes les journées ici. et on a un avantage qu'on a tous les livres de méthodologie ici. et si on prend l'école. elle suit les livres proposés par le Ministère de l'Éducation. il y a un petit nombre de professeurs qui cherchent de l'information en plus sur Internet ou acheter des livres. nous. on a la possibilité de venir ici. choisir la méthodologie d'après le niveau de classe. plus faible ou plus fort. évoluer leur connaissances linguistiques. et puis venir ici. il y a des méthodologies de niveaux différents qu'on choisit en fonction d'âge et pour que ce soit intéressant. donc on a accès à cela. on n'a pas besoin de passer des heures sur Internet ou aller dans la bibliothèque. tout est ici. en plus tout cela s'utilisent en Europe. c'est un très grand avantage. il y a peu d'universités qui ont cette base. sauf peut-être les Alliances françaises. mais dans les universités... très peu je pense...
145. (E): vous êtes déjà allés à l'Alliance?
146. (I₃.Et.F): à l'Alliance comment dire/
147. (E): vous avez étudié là-bas?
148. (I₂.Et.H): on y allait en invité plutôt. on dira comme ça! (*rires*)
149. (E): oui ?
150. (I₂.Et.H): on est allé voir des films. on participait aux concours. on a étudié quand on encore à l'école.
151. (I₁.Et.F): à l'école il n'y avait pas tout ces moyens! c'est pourquoi on allait à l'Alliance. là-bas il y a des livres si je me rappelle bien. des films. à l'école il n'y avait pas tous ces supports. c'est pour ça en particulier qu'on allait à l'Alliance/
152. (I₂.Et.H): et en plus/
153. (I₁.Et.F): là-bas il y avait des livres et je me rappelle que/
154. (I₂.Et.H): vidéo/
155. (I₁.Et.F): là-bas ils avaient leur propre bibliothèque. et chacun prenait des livres dont nous avions besoin. on y allait tout le temps pendant les fêtes où on préparait...
156. (I₂.Et.H): civilisation!/
157. (I₁.Et.F): la dernière fois qu'on y est allé c'était pour une fête/
158. (I₄.Et.F): un concours!/
159. (I₁.Et.F): oui et même que (I₄.Et.F) a gagné ce concours « Chercher la France » oui! nous étions trois à y avoir participé. on devait bien sûr remplir/
répondre à des questions/
160. (I₂.Et.H): un test!
161. (I₁.Et.F): et ensuite envoyer le tout. ensuite on te téléphone et tu vas à la vente aux enchères. non! à la distribution des prix/
162. (E): à quoi?
163. (I₁.Et.F): là où les gagnants reçoivent leur prix/
164. (E): ah ok!

165. (I₁.Et.F): même que I₄.Et.F a remporté le prix!
166. (I₂.Et.F): (*rires*)
167. (E): mm/
168. (I₂.Et.F): plus nous allions à l'Alliance du fait aussi que X₁ y travaille! je suis allée environ deux fois là-bas en Père Noël pour des fêtes organisées pour les petits *pour les petites. j'ai joué le rôle de Père Noël!*
169. (E): mm. (*rires*)
170. (I₂.Et.H): (*rires*)
171. (I₃.Et.F): et à l'Alliance je vais et à l'Alliance j'y vais depuis combien de temps? pendant ma onzième classe j'ai commencé à aller à l'Alliance...
172. (E): tu as passé des examens? ah non c'est seulement depuis cette année que ça a commencé.
173. (I₂.Et.H): des cours des cours!
174. (E): <ok> et le DELF – DALF vous l'avez?
175. (I₂.Et.H): non. on ne l'a pas mais on planifie de le passer.
176. (I₁.Et.F): sans doute au printemps on le passera tous ensemble.
177. (I₂.Et.H): et parce que avant à V₁ il n'y avait pas /
178. (I₁.Et.F): c'est seulement cette année qu'on peut le passer/
179. (I₂.Et.F): c'est seulement depuis cette année qu'on a la possibilité et qu'on a décidé que toute la bande irait le passer!
180. (E): et toi raconte-nous ton expérience ? comment te pourquoi tu apprends le français à l'AF?
181. (I₃.Et.F): c'est ma professeure de l'école qui m'a renseignée sur l'Alliance.
182. (E): pourquoi as-tu choisi d'y aller?
183. (I₃.Et.F): pourquoi? mm. parce que leur méthodologie d'apprentissage m'intéressait.
184. (E): oui mais en neuvième classe c'est ton professeur qui t'a dit d'y aller?/
185. (I₃.Et.F): en onzième classe/
186. (E): en dixième/
187. (I₃.Et.F): en onzième classe/
188. (E): en onzième classe oui tu as choisi toi-même ou bien/
189. (I₂.Et.H): on lui a conseillé!
190. (I₃.Et.F): on m'a conseillé! et puis parce que j'aimais aussi bien leur méthodologie d'enseignement.
191. (E): oui? mm.
192. (I_{plusieurs}): (*chuchotements*) ...il y avait quelle méthodologie ?
193. (I₃.Et.F) : plus moderne.
194. (E): que signifie pour vous / je sais qu'il y a une différence/ apprendre une langue? sur quoi peut-on mettre l'accent quand on apprend une langue? vous comprenez?
195. (I₁.Et.F): oui.
196. (I₂.Et.H): sur quoi on met le plus l'accent c'est ça sur quoi on porte le plus attention?
197. (E): oui.
198. (I₁.Et.F): sur quoi on porte le plus notre attention/
199. (E): oui...
200. (I₁.Et.F): dans l'apprentissage des langues?...en ce qui nous concerne je pense qu'il ne nous ai pas nécessaire de connaître la langue mais de savoir l'enseigner et pouvoir l'apprendre à quelqu'un. il n'est seulement utile de savoir parler. écrire. lire. mais aussi de connaître des principes didactiques/
201. (I₂.Et.H): oui!
202. (I₁.Et.F): méthodologies. pour que tes savoirs se transmettent. non pas qu'ils se transmettent mais. comment dire < ?>/
203. (I₂.Et.H): si. je parle de mon expérience personnelle. si à l'école j'ai appris le français. j'ai appris la langue. à l'université on apprend ensuite la langue pour l'enseigner à d'autres. et donc on est obligé à l'université d'ajouter pas seulement de savoir ce qui se fait à l'école mais comment il faut l'enseigner. de plus elle n'est pas notre langue maternelle mais bien étrangère. et l'enseigner c'est une autre façon de faire que si c'était notre langue maternelle. on a commencé à partir de zéro. en langue maternelle on a appris à répéter d'abord ce que nos parents nous disait. et c'est un autre

- principe. et il faut savoir comment faire pour commencer du zéro et finalement atteindre le but. pour savoir enseigner.
204. (I₁.Et.F): il faut que ça soit efficace. pour ça. il ne faut pas que tu viennes et que tu t'aperçoives qu'un élève a compris l'autre non et que tu repartes! il faut au contraire faire en sorte que plus au moins tous comprennent. bien sûr on sait que certains/
205. (I₂.Et.H): sont plus capables/
206. (I₁.Et.F): ont plus de facilités à apprendre. et à mon avis il faut construire le cours selon des niveaux. et pour ceux qui ont plus de mal. on peut insister sur la répétition. une ou deux fois. par exemple pendant que l'un fait l'exercice. on peut aider à l'autre.
207. (I₂.Et.H): moi je pense qu'il faut enseigner les langues pour que chacun puisse savoir s'en servir ensuite comme il souhaite le faire. par exemple quelqu'un peut faire les exercices de grammaire très bien. l'autre peut ne pas comprendre la grammaire. mais cela ne signifie pas qu'il faut baisser les bras. il faut inventer des tâches pour l'enfant même s'il a des connaissances minimales... pour lui donner à faire quelque chose qui au moins qui pourrait l'intéresser ou lui donner le minimum pour que l'élève puisse faire quelque chose avec cette langue après. ou un projet quelconque. on peut donner à un élève de trouver sur Internet des informations sur tel ou tel sujet et lui demander de faire une affiche quelque chose pour une fête par exemple mais pour donner la possibilité d'utiliser la langue en faisant quelque chose! pour qu'elle comprenne à quoi sert la langue. c'est pourquoi dans un premier temps il faut savoir l'intéresser! lui donner la motivation...étant donné qu'on a commencé à apprendre dès la première classe et on ne comprenait pas à quoi bon l'on devait faire tout ça! X₁ et les autres professeurs nous ont enseignés à l'école mais de ce que je me rappelle et je m'en rappelle de peu mais on faisait toujours des jeux des dessins ou on fabriquait des cartes postales pour telle ou telle fête etc. et après progressivement on a compris pourquoi l'on faisait ça et qu'on ne fait pas en ukrainien. et c'est après que le travail plus intense est commencé.
208. (I₁.Et.F): < ? >
209. (I₂.Et.H): <et c'est sur cela que doit se fonder notre travail>
210. (I₁.Et.F): l'accent est mis sur/
211. (I₂.Et.H): apprendre à enseigner!/
212. (I₁.Et.F): oui!
213. (I₂.Et.H): la didactique...
214. (E): et toi?
215. (E) et (I₁.Et.F) : (*rires*)
216. (I₄.Et.F): je suis de l'avis de (I₁.Et.F) oui. on ne peut pas uniquement connaître la langue mais aussi comment il faut l'apprendre. c'est ça le plus gros point !
217. (E): mm mm.
218. (I₃.Et.F): je suis aussi d'accord avec ça.
219. (E) et (I₃.Et.F): (*rires*)
220. (I₂.Et.H): j'aimerais aussi souligner qu'à l'université on ne nous apprend pas seulement à apprendre la langue mais aussi à devenir des enseignants! c'est la priorité. on doit se focaliser sur notre profession on fera plus tard.
221. (I₁.Et.F): notre métier c'est l'enseignement!
222. (I₂.Et.H): c'est-à-dire être formé pour former les autres ou enseigner.
223. (E): mm... c'est très intéressant... bien. quelles langues connaissez-vous en dehors de l'ukrainien et le français?
224. (I₁.Et.F): anglais. le russe.
225. (I₂.Et.H): fifty fifty!
226. (E): (*rires*)
227. (I₂.Et.H): et le russe/
228. (I₄.Et.F): et le russe/
229. (I₂.Et.H): mais le russe c'est/
230. (I₁.Et.F): on a appris à l'école/ on n'était pas tous ensemble/ on appris l'anglais depuis la septième classe/
231. (I₂.Et.H): septième classe/

232. (I₁.Et.F): mais on avait seulement deux heures par semaine d'anglais. mais souvent le professeur n'était pas là. à un moment il n'y avait plus de professeurs en anglais à l'école. ils avaient laissé leur place. souvent on n'avait pas de cours. en général en anglais on était environ trente-trois élèves pour quarante-cinq minutes quand dans une classe il a trente-trois personnes je me rappelle la professeure était très jeune! pour elle c'était dur de se débrouiller avec nous. il y en avait qui savait déjà l'anglais chez eux ou qui avaient eu des cours particuliers et d'autres qui n'avait en général aucune connaissances! elle ne pouvait rien faire avec trente-trois personnes en seulement quarante-cinq minutes! les uns crient qu'ils l'ont déjà fait et qu'ils ne veulent pas le refaire et les autres ne peuvent rien faire du tout! en cinq ans d'anglais à l'école on a beaucoup perdu de connaissances. mais maintenant on a repris l'anglais à partir de la seconde année à l'université. donc c'est plus ou moins/ c'était un peu difficile/
233. (I₂.Et.H): tu as appris comme ça ? (à I₁.Et.F)
234. (I₁.Et.F): il y a beaucoup d'étudiantes qui par exemple ont une base en anglais excellente et elles apprennent très bien même avant! par exemple X₂ avait anglais en première langue. moi j'ai un peu de connaissance mais je comprends qu'il faudrait que je travaille davantage! pourtant on essaie et on étudie. et on a aussi le russe.
235. (I₂.Et.H): on l'a eu pendant un an à l'école!
236. (E): un an oui?
237. (I₁.Et.F): oui un an. c'était facultatif. c'était notre professeure titulaire qui enseignait la littérature étrangère et le russe. elle nous a alors proposé pendant notre temps libre d'apprendre le matin avant le début des cours ou après d'apprendre le russe. la grammaire. l'écrit. l'oral. et nous avons appris comme ça un an le russe.
238. (I₂.Et.H): et le fait est que /
239. (I₁.Et.F): et aussi par les films en russe! oui. les livres!
240. (I₂.Et.H): après l'Union soviétique le russe était la langue principale < ? >. pour nous c'est pas un problème de parler en russe. puisque les deux langues sont répandues en Ukraine. jusqu'à. mais avec l'anglais on est dans une situation où certains savent d'autres non. même si tu as un minimum de connaissances tu peux réussir à comprendre de quoi il s'agit même si tu peux pas répondre tu peux au moins comprendre le sens.
241. (E): mm.
242. (I₂.Et.H): et plus la prononciation. le français est moins difficile.
243. (E): le français?
244. (I₁.Et.F): oui!
245. (I₂.Et.F): même si on a appris en première classe. l'anglais c'est un peu une autre façon mais c'est comme une langue ancienne c'est-à-dire que c'est dur de tourner la langue pour prononcer les sons quand ils parlent en anglais!
246. (I₁.Et.F): oui!
247. (I₂.Et.H): ils ont leur /r/ ou autre chose encore!
248. (I₁.Et.F): oui!
249. (I₂.Et.H): leur *difficile*²⁷. prononcer c'est assez difficile!
250. (E): et. qu'est-ce que je voulais vous dire. j'ai oublié! attendez je vais me rappeler!
251. (I₂.Et.H): (*rires*)...
252. (E): <mince! >... attendez attendez attendez!
253. (I₂.Et.H): (*rires*)
254. (E): vous voulez ajouter quelque chose?
255. (I_{plusieurs}): < ? >
256. (I₃.Et.F): et moi je sais un peu le polonais!
257. (E): mm.
258. (I₃.Et.F): ma mère me l'a appris!

²⁷ En anglais.

259. (E): oui?
260. (I_{plusieurs}): < ?>
261. (I₁.Et.F): désormais à l'université on veut nous proposer d'apprendre une troisième langue encore. l'espagnol. l'italien ou encore/
262. (I₂.Et.H): < ?>
263. (I₁.Et.F): mais du coup c'est sans doute à partir de la quatrième année seulement qu'on va nous proposer ça. mais c'est aussi facultatif. qui veut.
264. (I₂.Et.H): < ?>
265. (I₁.Et.F): cela n'est pas obligatoire.
266. (I₂.Et.H): on aimerait bien qu'on nous propose autre chose. par exemple deux heures par semaine pour plus apprendre.
267. (E): une autre langue c'est ça?
268. (I₁.Et.F): oui.
269. (I₂.Et.H): par exemple j'ai des amis qui étudient à U₁ ils ont la première langue la deuxième la troisième /
270. (I₁.Et.F): tous les jours!
271. (I₂.Et.H): ils ont plus d'heures pour leurs disciplines de spécialité/
272. (I₁.Et.F): mais nous/
273. (I₂.Et.H): mais nous on a trois heures d'anglais trois heures de français. pédagogie. science politique. et on a combien d'heures pour ces cours-là! personne ne comprend pourquoi! je pense que nous/ c'est-à-dire/ je pense qu'on devrait en troisième ou quatrième année nous donner plus d'heures de cours en fonction de la spécialité choisie!
274. (E): mm. ça y est. je me souviens ce que je voulais demander! et en dehors de l'université est-ce que vous avez l'occasion d'entendre le français? comment? où? et/
275. (I₂.Et.H): au travail/
276. (I₁.Et.F): moi une fois/
277. (E): c'est seulement à l'université que vous communiquez en français?/
278. (I₁.Et.F): chez moi où je vis. c'était il y a un an environ on a accueilli une famille. la femme était Ukrainienne et le mari. je me vais rappeler d'où il vient. <?> lui avait trois/ oui trois filles. deux petites et une plus âgée. j'étais dans un magasin et j'ai entendu qu'ils discutaient en français. *un deux trois*. ils comptaient quelque chose. et j'avais une copine et alors on discutaient aussi de temps en temps. et à part ça où?
279. (E): et tu as parlé avec eux?
280. (I₁.Et.F): oui.
281. (E): et tu ne te rappelles pas d'où ils venaient?
282. (I₁.Et.F): c'était il y a peut-être deux ou trois ans. je ne m'en rappelle plus déjà!
283. (E): ah!
284. (I₁.Et.F): et je ne me rappelle plus d'où ils venaient!
285. (E): mm. bien.
286. (I₂.Et.H): j'ai à mon travail un client qui vient de France. il vient souvent avec sa femme. ils communiquent souvent à l'international où ils téléphonent à ses proches. je discute plus ou moins. et puis quand je suis de bonne humeur je peux téléphoner à I₁.Et.F et parler en français ou encore par Facebook. personne ne comprend de quoi on parle mais c'est comme un entraînement. plus ou moins!
287. (E): et vous les filles?
288. (I₁.Et.F): et aussi X₁ nous a dit une fois que quand on pense à quelque chose et bien il faut le penser en français.
289. (E): mm.
290. (I₁.Et.F): et quand vous parlez vous devez parler spontanément et quand vous marchez dans la rue vous avez du temps plus réfléchir 'il faut plus parler comme ça. hum. ou comme ça'. elle nous a appris à corriger nos fautes.
291. (I₃.Et.F): parfois quand on revient de l'université pour aller chez nous on peut aussi parler en français.
292. (I₁.Et.F): et parfois les gens nous regardent et se disent 'tiens ce sont peut-être des Françaises!'/
293. (E) et (I_{plusieurs}): (*rires*)

294. (I₂.Et.H): c'est surtout amusant dans les transports publics.
295. (E): mm/
296. (I₂.Et.H): après les gens vont te reconnaître et dire "tiens vous êtes Français ?"...
297. (E): (*rires*) et I₄.Et.F?
298. (I₄.Et.F): moi je communique avec ma tante. je correspond avec une fille. elle est en France. à V_{FRANCE}. elle n'est pas de V_{FRANCE} mais elle est de V₁. je communique souvent/
299. (I₂.Et.H): c'est qui?
300. (I₄.Et.F): X₂/
301. (I₂.Et.H): je ne connais pas! et aussi j'ai une amie qui étudie à U_{FRANCE}. je ne sais pas comment elle a fait par quel programme. elle est plus jeune que moi. et c'est pareil on s'écrit.
302. (E): elle est Ukrainienne?
303. (I₂.Et.H): elle est Ukrainienne. de V₁. elle est là-bas pour ses études. d'après ce que je sais ces grands-parents vivent là-bas. ils sont en France. ils sont venus en France il y a longtemps pour s'installer en France et ils l'ont aidé à préparer tous les papiers pour qu'elle étudie là-bas. donc elle va étudier là-bas.
304. (I₂.Et.H): j'ai une amie. elle s'appelle X₄.
305. (I₃.Et.F): ah ! je la connais. je communique avec elle aussi en français.
306. (E): mm/
307. (I₂.Et.H): c'est parce que à l'époque elle s'est renseigné pour les documents...
308. (E): et vous êtes déjà allés dans les pays francophones?
309. (I₁.Et.F): non/
310. (E): jamais. vous aimeriez bien?
311. (I_{plusieurs}): oui!
312. (E): et où précisément?
313. (I₁.Et.F): Paris! (*rires*)
314. (I₂.Et.H): Paris et Canada.
315. (E): attendez! Paris c'est un pays pour vous?
316. (I₁.Et.F): non! un pays?
317. (E): (*rires*)
318. (I₁.Et.F): en France/
319. (I₂.Et.H): en France et au Canada.
320. (I₃.Et.F): à Monaco aussi j'aimerais bien.
321. (I₂.Et.H): oui Monaco. le Luxembourg!
322. (E): oui?
323. (I₂.Et.H) : < ?>
324. (E): et toi (I₄.Et.F)?
325. (I₄.Et.F): moi. Tunis/
326. (E): la Tunisie? mm.
327. (I₂.Et.H): j'aimerais bien vivre au Canada. oui je partirais à vivre là-bas ! pourquoi pas?
328. (I_{plusieurs}): (*rires*)
329. (E): et pourquoi vous n'y allez pas?
330. (I₂.Et.H): on a eu la / deux possibilités /
331. (I₁.Et.F): une seule!
332. (I₂.Et.H): d'aller quelque part en séjour scolaire/
333. (I₁.Et.F): mais l'autre ils ont renoncé finalement.
334. (I₂.Et.H): à cause du fait que/
335. (I₁.Et.F): une fois notre école devait y aller. mais en France il y avait alors/
336. (I₂.Et.H): ah oui ce n'était pas la grippe aviaire commençait en deux-mille quatre ou bien c'était en deux-mille cinq?/

337. (I₁.Et.F): non. c'était pas la grippe. cela ne se passait pas en France mais qu'est-ce que c'était alors?
338. (E): la révolution²⁸?
339. (I₁.Et.F): la révolution? non!
340. (E): (*rires*)
341. (I₁.Et.F): il y a eu <d'évènements importants > qui ont eu lieu en banlieue de Paris ou une chose du genre.
342. (I₁.Et.F): on ne nous a pas permis d' aller.
343. (E): ah oui?
344. (I₂.Et.H): et encore en huitième ou septième classe on nous a réuni pour y aller mais il y a eu la grippe aviaire ou quelque chose encore donc on nous a pas laissé partir!/?
345. (I₁.Et.F): et cette année aussi!
346. (I₂.Et.F): oui on a eu l'occasion cette année mais là c'était à cause du manque d'argent.
347. (I₁.Et.F): < ?>
348. (E): <le manque d'argent c'est ça?>
349. (I₂.Et.H): certains n'ont pas préparé à temps leurs dossiers. il n'y avait pas assez de temps. parce que la procédure de préparation des documents exige un certain temps. si tu déposes pas les documents à temps c'est fini. et plus le manque d'argent. cela pèse lourd sur le budget de mes parents. car il faut avoir combien environ trois cents quatre cents euros? (*aux autres*) donc le faire spontanément voilà tu pars. pour moi c'était un peu problématique! il faut travailler pour cela.
350. (E): et c'est pourquoi tu travailles?
351. (I₂.Et.H): non! je travaille pour moi. parce qu'il faut que je travaille un jour! et parce que ça m'intéresse!
352. (E): et vous les filles vous faites des petits jobs aussi? (*entrée d'une enseignante et sort*)
353. (I₁.Et.F): non! c'est I₂.Et.H a trouvé un tel travail et nous... on est à l'université. mais nous avec l'université on n'a pas le temps ! en été/
354. (I₃.Et.F): plus en été. quand on n'a plus de cours donc/
355. (I₂.Et.H): pour moi ça a commencé cet été quand je n'avais pas de cours! et donc <j'ai ensuite décidé de continuer>/
356. (I₁.Et.F): moi j'ai travaillé cet été.
357. (E): qu'est-ce que tu as fait?
358. (I₁.Et.F): serveuse. (I₃.Et.F) était vendeuse dans un magasin!
359. (I₂.Et.H): <tout le monde avait son truc>
360. (E) : mm.
361. (I₂.Et.H): quand tu es étudiant tu as toujours besoin d'argent.
362. (E): j'aimerais savoir si / votre journée en tant qu'étudiant! quand ça commence etc.
363. (I₁.Et.F): nous sommes habitués. on a les cours l'après-midi.
364. (I₂.Et.H): (*rires*)
365. (I₁.Et.F): quand on nous a dit en première année qu'on va étudier l'après midi j'étais folle!
366. (I₂.Et.H): (*rires*) oui oui oui!
367. (I₁.Et.F): j'avais pensé que l'après midi. tu te réveilles le matin. tu peux pas faire grand-chose. tu vas à l'institut à midi. à dix-huit heures heures les cours finissent. et la journée est terminée. et si c'est le matin...
368. (E): qu'est-ce que tu veux dire? que vous n'avez pas de temps libre?
369. (I₁.Et.F) : non non non. je voulais dire que j'avais pensé comme ça avant. je voulais étudié dès le matin jusqu'à une heure ou deux heures de l'après midi pour être libre. et beaucoup/ mais maintenant je suis habituée à étudier l'après midi et tu prépares ta journée de telle manière que tu sais à quelle heure il faut se lever pour faire telle

²⁸ La Révolution Orange en Ukraine qui s'est passée en 2004.

- chose et préparer les cours ou aller quelque part. et le soir je fais autre chose. je peux être chez moi. me promener jusqu'à dix heures du soir et ensuite je sais que jusqu'à deux ou trois heures je peux travailler et ensuite je sais que je peux dormir le matin parce que les cours commencent à midi! tu sais que tu peux travailler jusqu'à tard. ensuite tu dors un peu plus le matin. et je me lève le matin pour aller à l'université!
370. (E): mm.
371. (I₁.Et.F): et vous?
372. (I₂.Et.H): beaucoup d'heures supplémentaires. moi ma journée commence à huit heures du matin et se finit à une ou deux heures du matin. mais ça va!
373. (I₁.Et.F): moi ça me convient comme ça. on peut tout faire si tu le veux vraiment. d'abord le matin je peux aller au travail. après à dix heures je vais en cours. ensuite je rencontre quelqu'un on va boire un café... je rencontre encore quelqu'un je vais boire encore un café. hier par exemple je suis allé pour dîner chez des amis. après je reviens chez moi et si j'ai encore de la force je me prépare pour les cours ou faire quelque chose. après je me couche. comme ça je sors à 9 heures le matin et je reviens à dix heures du soir. tous les jours.
374. (E): bon et vous? vous avez le même emploi du temps?
375. (I₄.Et.F): à X₅ j'ai étudié le matin.
376. (I₃.Et.F): qu'est-ce qui est mieux?
377. (I₄.Et.F): je pense que le matin est mieux. tu arrives à l'université à huit heures et à quatorze heures tu rentres chez toi!
378. (E): mm.
379. (I₄.Et.F): et là tu fais tes devoirs jusqu'à deux ou trois heures.
380. (I₂.Et.H): du matin!
381. (I₄.Et.F): ça a toujours été comme ça. même jusqu'à quatre heures!
382. (I₁.Et.F): maintenant on est déjà habitué et on partage notre temps comme ça. pour tout faire.
383. (E): et quelles difficultés ou avantages vous avez à l'université en tant qu'étudiant?
384. (I₃.Et.F): les avantages et inconvénients ou seulement les avantages?
385. (E): les deux!
386. (I₃.Et.F): le grand inconvénient c'est qu'il n'y a pas assez de salles de cours. il nous est arrivé où le professeur ne savait où donner cours!
387. (E): et alors où vous avez cours?
388. (I₁.Et.F): on nous laisse libre. et donne les choses à faire chez nous.
389. (I₂.Et.H): <?>
390. (I_{ensemble}): (rises)
391. (I₂.Et.H): ça nous est arrivé une fois qu'on ait eu cours /
392. (I₁.Et.F): dans la cour!
393. (I₂.Et.H): on était assis sur les bancs et le prof faisait cours!
394. (I₁.Et.F): on a pas de salle pour les groupes. ils se débrouillent pour joindre deux groupes pour pouvoir les placer. mais du coup ils donnent beaucoup de choses à faire à la maison. où des dossiers à faire. puis au prochain cours on a deux thèmes de cours en un! Ils raccourcissent le cours!
395. (I₂.Et.H): il y a un autre problème c'est notre emploi du temps. on commence les cours de douze heures quarante-cinq jusqu'à dix-huit heures trente-cinq. c'est notre temps du cours normal. par exemple le vendredi nous commençons à neuf heures trente le matin puis on a l'autre cours à onze heures dix. donc on a deux cours le matin. et après on fait quatre cours à l'après-midi. et entre cela on a une heure de pose. moi ça m'arrange j'habite pas loin. je peux passer chez moi pour manger. mais les autres doivent attendre ce temps-là pour aller au cours l'après-midi. et à l'université il y a seulement une salle de lecture où tu peux aller pour travailler là-bas. mais il y a toujours beaucoup de monde. et on a pas de salle...
396. (I₁.Et.F): à l'époque on a eu un café pour les étudiants. ils l'ont même fermé!
397. (I₂.Et.H): oui. et on n'a pas de l'endroit où tu peux t'asseoir et travailler au sein de l'université. et donc tu penses où est-ce que tu peux aller!
398. (E): et à la bibliothèque?
399. (I₂.Et.H): là-bas il y a vraiment peu de places!

400. (I₁.Et.F): quand il y avait le café pour les étudiants c'était bien car on pouvait écrire. étudier. s'asseoir.
401. (I₃.Et.F): manger.
402. (I₁.Et.F): manger. et les prix étaient convenables pour les étudiants. même la musique n'était pas forte donc on pouvait apprendre.
403. (E): où il était?
404. (I₂.Et.H): là pas loin!
405. (I₁.Et.F): il y a eu un problème avec le directeur et ils ont fermé!
406. (E): <il n'y a rien pour les étudiants! même pas de cantine pour manger normalement?>
407. (I₁.Et.F) : on peut manger dans l'autre endroit. mais les prix là-bas étaient élevés.
408. (I₂.Et.H): si on avait un choix de salades par exemple. tu arrives tu manges vite fait et tu prépares en cours. et tu passes bien le temps. mais là il manque même des bancs pour s'asseoir au soleil!
409. (I_{plusieurs}): (rises)
410. (I₁.Et.F): là il fait froid mais quand il fera plus chaud. trouver un endroit juste pour s'asseoir tu ne trouveras pas!
411. (I₂.Et.H): donc on s'assoit sur l'herbe. et puis on a un grand problème avec les cours à distance. ils ont des cours en fin de journée c'est-à-dire à partir de dix-sept heures. et si ça tombe en même temps que nous. ou bien on n'a pas de salle ou bien ils n'ont pas de salles de cours! et comme ça on perd des cours!
412. (I₁.Et.F): l'avantage c'est qu'on a une association pour étudiants! [...]
413. (I₁.Et.F): c'est une association d'étudiants qui organise des soirées théâtre. les billets sont moins chers pour les étudiants. on réserve et ça revient moins cher. on organise des concerts dans la salle des fêtes. les premières et deuxième années doivent y participer!
414. (I₂.Et.H): oh oui!
415. (I₁.Et.F): <?> et quoi encore?
416. (I₂.Et.H): quels sont encore les avantages à l'université?...l'association et plus plus plus.
417. (I_{plusieurs}): (rises)
418. (I₂.Et.H): et voilà c'est tout pour les avantages.
419. (I_{plusieurs}) : (rises)
420. (I₂.Et.H): on s'est habitué. donc c'est dur de dire. les avantages. les amis.
421. (E): vous aimeriez bien changer quelque chose ici?
422. (I₁.Et.F): changer? oui! on pourrait faire des travaux! (rises)
423. (I_{plusieurs}) : (rises)
424. (I₃.Et.F): qu'on ouvre un nouveau bâtiment!
425. (I₁.Et.F): <un concours?> ah le bâtiment!
426. (I₂.Et.H): (*montrant le bâtiment en question dans la cour*) les étudiants ont déjà fêté le vingtième anniversaire des travaux.
427. (I₁.Et.F) : ils font des fenêtres. ils les enlèvent après.
428. (I₂.Et.H): avant les élections. ils ont fait des fenêtres. après la campagne électorale. ils les ont enlevés.
429. (I₁.Et.F): s'ils avaient construit on aurait eu plus de/
430. (I₂.Et.H): on aurait plus de places !
431. (I₁.Et.F): s'ils avaient fait ce nouveau bâtiment tout aurait été rénové! quand tu vas en bas il y a des salles /
432. (I₃.Et.F): minuscules!
433. (I₁.Et.F): vraiment minuscules! si on est à quatre. ça va. s'il y a douze personnes. ou même quinze personnes. ils sont assis par quatre ou cinq par un banc. dans la salle c'est trop!
434. (I₂.Et.H): oui!
435. (I₁.Et.F): une nouvelle cantine!
436. (I₂.Et.H): oh oui ce serait bien!
437. (I₁.Et.F): ou un café pour les étudiants!

438. (I₂.Et.H): à U₂ j'y suis allée il y a des cafés pour les étudiants. mais ils ont aussi/ ils ont des pauses plus longues. quand tu n'as juste que vingt minutes tu as le temps pour manger.
439. (I₁.Et.F): et moi j'aimerais ne pas avoir de cours du matin. ou des cours l'après midi. à U₂ ce qui me plaît c'est qu'il n'ont pas ce système comme chez nous! ils ont un deux trois quatre cinq six sept cours par exemple. ils ont trente minutes pour déjeuner. entre chaque cours ils ont quinze minutes de pause. tu sais que tu as trois cours puis le déjeuner et tu rentres chez toi. mais chez nous /
440. (I₃.Et.F): on a pas de possibilités de faire ça.
441. (I₂.Et.H): oui il y a plus d'étudiants chez nous!
442. (I₁.Et.F): mais s'ils avaient construit un nouveau bâtiment et des salles de cours on aurait pu faire ça! et nous on a dix minutes de pause entre les cours oui?
443. (I₂.Et.H): oui!
444. (I₁.Et.F): et les professeurs ne te laissent pas toujours à l'heure. et le temps que tu cours ici et là. si par exemple tu vas au troisième étage pour acheter un encas par exemple là il y a une queue! sauf si tu viens le matin avec quelque chose sinon tu dois aller là-bas et acheter quelque chose. heureusement que X₁ nous permet de boire du thé quand elle comprend qu'on n'a pas de temps.
445. (I₂.Et.H): cela ne la dérange pas qu'on boive du thé ou du café pendant le cours.
446. (I₁.Et.F): tandis que les autres professeurs n'aiment pas quand on ramène quelque chose avec nous! je sais pas ils ont peur! [...]
447. (E): mm. je vous remercie beaucoup. peut-être voulez-vous ajouter quelque chose?
448. (I₁.Et.F): (*regardant l'enregistreur*) nous sommes très heureux/
449. (I_{plusieurs}): (*rires*)
450. (I₂.Et.H): je suis contente d'être dans ce cursus. parce que j'avais aussi postulé à U₃ avant de venir ici. j'ai beaucoup douté et me suis demandé si j'avais fait le bon choix d'étudier ici. et je suis très contente car j'ai beaucoup d'amis ici et sans eux je ne m'imaginer pas.
451. (I_{ensemble}): (*rires*)
452. (I₁.Et.F): et ces deux personnes (*désignant I₂.Et.H et I₃.Et.F*) me soutiennent beaucoup. et quand le premier jour tu ne connais personne et tu vois des amis qui y vont. et j'ai rencontré des gens qui m'aident beaucoup et pendant les cours et en dehors. concernant les études ça me plaît ici. ce qui me plaît le plus c'est le français. et l'enseignement qui est un peu novateur et les relations avec les enseignants.
453. (I₂.Et.H): même si là on a plus envie de sortir et on va moins en cours parce que c'est la fin de l'hiver ou parce que c'est l'été. [...]

FIN

[E.C₁₀.Et. V₁ ; U₁]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 30 mars 2010 à 16h15 dans la salle de cours d'une université nationale
Informateurs	Trois étudiantes de quatrième année de langue et littérature anglaises, âgées de 20-21 ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	32'22
Langues utilisées pendant l'entretien	ukrainien et quelques énoncés en français

1. (E): on y va...donc. qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre et comment vous vous occupez à l'université? vous décrivez votre journée d'étudiante s'il vous plaît... (à I₁.Et.F) commence!
2. (I₁.Et.F): après l'université je veux me détendre. je fais mm. je peux regarder la télévision. mais maintenant je n'en ai plus trop envie < car c'est déjà l'été>. je préfère plutôt me balader avec mes amis. et le week-end. je vais en discothèque parfois. et selon l'humeur je lis des livres.
3. (E): mm.
4. (I₁.Et.F): à l'université/
5. (E): quels livres? des livres en langues étrangères ou bien/
6. (I?): en langue maternelle?
7. (I₁.Et.F): en langue maternelle. en ukrainien. en russe. en anglais selon...
8. (E): quand on te le demande de lire en devoir maison oui?
9. (I₁.Et.F): oui oui oui! mm/
10. (E): bien. à quelle heure vous commencez les cours?
11. (I_{plusieurs}): à douze heures quarante-cinq...
12. (E): à douze heures quarante-cinq. tous les jours c'est ça?
13. (I₂.Et.F): il y a des jours où on commence à onze heures dix.
14. (E): mm.
15. (I₃.Et.F): mais en général à midi...
16. (E): et toi raconte-moi un peu!
17. (I₂.Et.F): étant donné qu'il fait beau je me promène mais en ce moment il m'arrive de lire des magazines. et X₁ nous autorise à prendre des revues en français pour les lire chez soi. en anglais c'est pareil. souvent j'ai envie de me reposer. quand tu arrives chez toi fatiguée le soir c'est mieux d'aller se coucher et le lendemain matin tu révises ce qu'il faut pour le cours.
18. (E): et ça vous est facile de trouver et d'acheter des livres en anglais. en français par exemple?
19. (I₂.Et.F): non! il n'y a pas de problèmes. on trouve surtout des classiques.
20. (I₁.Et.F): il n'y a pas de choix!/?
21. (I₂.Et.F): non il y a le choix mais ces derniers temps il y en a peu. on passe du temps à chercher. mais la littérature classique ou les manuels en principe ils existent!
22. (E): mm.
23. (I₂.Et.F): il y a aussi des livres pour enfants aussi/
24. (E): mm.
25. (I₂.Et.F): mais c'est tout!
26. (E): et en français c'est dur à trouver?
27. (I₂.Et.F): les manuels?
28. (E): non pas forcément. mais aussi des romans. des magazines ?
29. (I₂.Et.F): ah des romans?
30. (E): par exemple?
31. (I₂.Et.F): si je ne m'y intéressais pas ce serait plus simple. car les romans c'est encore difficile pour moi de les lire en français. et j'ai pas encore de magazines. mais on peut venir ici et en trouver alors.
32. (E): mm. mm.
33. (I₂.Et.F): pour regarder.

34. (E) : et toi?
35. (I₃.Et.F) : moi avant je faisais du sport après les cours à la fac.
36. (E): et le sport que tu fais est inclus dans/
37. (I₃.Et.F) : ce n'est pas à l'université. <ça n'y entre pas>
38. (E) : ah c'est inclus?
39. (I₃.Et.F) : non non non. cela n'est pas inclus. je fais du sport le matin et pas tous les jours. mais souvent après l'université. hum. je passe du temps avec mes amis bien sûr. j'aime beaucoup aussi passer du temps sur Internet. pour regarder les nouvelles. celles qui m'intéressent. j'aime regarder les actualités en anglais en français. lire. et voir en français. et en anglais. puisqu'on a besoin. etc. en général. et.... en général je suis assez active pendant mon temps libre.
40. (E): mm...et vous entendez ou bien vous communiquez en français en dehors des cours. c'est-à-dire pendant votre temps libre? (à I₃.Et.F) tu as dis que tu lisais les actualités en français en anglais. et je veux maintenant vous demander si vous entendez ou parler en français en dehors de l'université?
41. (I₃.Et.F) : le plus souvent. si cela arrive en français alors je lis en français. mais j'écoute surtout des chansons françaises.
42. (E): mm
43. (I₃.Et.F) : donc. si on tombe sur les actualités françaises. alors oui. mais on n'est pas trop habitué à entendre des chansons francophones. il n'y a pas d'accès direct pour ça. avec vous oui ! en dehors de l'université seulement si on rencontre quelqu'un par hasard et qui sait le français alors c'est bien!
44. (I₂.Et.F) : on peut entendre l'anglais. c'est un peu plus fréquent. mais c'est bien car on peut prendre l'information rappelle ce qu'on a appris c'est une chose. mais quand même pendant qu'on communique avec les porteurs de la langue tu entends des choses. ça développe d'une autre manière...tu peux puiser des nouvelles informations.
45. (E): et toi ? (à I₁.Et.F)
46. (I₁.Et.F) : je n'ai pas eu encore l'occasion de parler en français en dehors de l'université. en anglais oui. mais en français non.
47. (E): vous êtes déjà allées à l'étranger?
48. (I₂.Et.F) : mm
49. (E): et où?
50. (I₂.Et.F) : en Turquie.
51. (E): et dans un pays francophone?
52. (I₃.Et.F) : j'y suis déjà allée.
53. (E): et où?
54. (I₁.Et.F) : hum en France. hum à V_{FRANCE1}. hum. je suis allée à V_{FRANCE2}.
55. (E): c'était avec l'université ou bien?
56. (I₁.Et.F) : oui. je voulais encore apprendre plus la langue. cela m'a encore plus intéressée. tu comprends les choses autrement. tu ne peux pas parler en ukrainien. tu comprends la langue à l'écoute mieux que tu ne la parles. mais quand même j'ai senti que cela m'a été bien utile !
57. (E): et vous les filles? jamais?
58. (I₂.Et.F) : non
59. (E): vous aimeriez bien aller?
60. (I₂.Et.F) : V_{FRANCE1} et V_{FRANCE2}.
61. (E): c'est parce que ton amie y est allée! c'est pour ça que tu aimerais y aller?
62. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
63. (I₃.Et.F) : moi j'aimerais bien aller dans un autre pays francophone. par exemple j'aimerais bien visiter le Maroc. c'est quelque chose d'exotique pour nous. c'est un toute autre culture. et mentalité aussi. en général.
64. (E) : mm...
65. (I₃.Et.F) : bon Paris c'est évident!... j'aimerais bien un pays qui serait proche de l'Europe. la Belgique.
66. (I?): la Suisse.
67. (E): et toi aussi?
68. (I₃.Et.F) : j'aimerais bien la Belgique. et le Canada par exemple.

69. (E): mm. tu connais du monde là-bas?
70. (I₃.Et.F) : j'ai une tante qui y vit depuis dix ans en Belgique.
71. (E): et tu n'y es jamais allée?
72. (I₃.Et.F) : je n'y suis jamais allée car au début il y avait quelques problèmes avec la nationalité. maintenant ils ont leurs cartes de séjour. on dira comme ça.
73. (E): mm
74. (I₃.Et.F) : donc on peut y aller sans problème. et/
75. (E): et là-bas elle travaille etc.?
76. (I₃.Et.F) : oui oui. elle travaille. elle y vit depuis dix ans. j'aimerais bien y aller bien sûr mais j'aimerais bien aller à Paris.
77. (E): excuse-moi. tu peux peut-être ne pas me répondre. mais pourquoi elle est partie en Belgique?
78. (I₃.Et.F) : en général depuis qu'elle toute petite elle ne voulait pas vivre en Ukraine.
79. (E): mm.
80. (I₃.Et.F) : oui elle avait déjà. ce désir. elle rêvait de partir ailleurs.
81. (E): oui?
82. (I₃.Et.F) : oui. de quitter l'Ukraine. après elle eu l'opportunité et elle est partie. elle a donc déménagé en Belgique et ils habitent là-bas.
83. (E) : vous avez peut-être des parents ou des amis qui vivent en Europe?
84. (I₁.Et.F) : une camarade de classe est partie en Amérique. on garde contact. mais un peu moins qu'avant. le temps a passé. presque huit ans déjà. de temps en temps on se donne des nouvelles. elle m'appelle. j'ai une tante qui vit en Allemagne. mais dans ma famille on ne communique pas avec elle. ou juste comme ça. on n'a pas de relations très proches. <juste pour communiquer c'est pas facile sauf en cas de nécessité>
85. (E): mm
86. (I₂.Et.F) : de mon côté c'est pareil. mon oncle vit à Londres. on a les mêmes relations. sauf quand il faut comme cela..
87. (E): mm
88. (I₂.Et.F) : il ne nous invite pas!
89. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
90. (E): un vrai Européen!
91. (I₂.Et.F) : c'est vrai.
92. (E et I_{plusieurs}) : (*rires*)
93. (E) : je plaisante! hum. bon... ça fait combien de temps que vous apprenez le français?
94. (I?): la langue?
95. (E) : vous l'avez déjà appris à l'école ou bien vous avez commencé à l'université?
96. (I_{plusieurs}) : à l'université.
97. (I₁.Et.F) : j'ai appris pendant un an le français à l'école mais à l'école ce n'est pas le même niveau. c'est très/
98. (I?): faible.
99. (I₂.Et.F) : on consacrait peu de temps à ce qu'il fallait savoir/
100. (E) : où? à V₁?
101. (I_{plusieurs}) : oui oui. à V₁.
102. (I₁.Et.F) : mais à l'université j'étais plus intéressée par le français et je voulais l'apprendre simplement pour moi.
103. (E): mm. et vous?
104. (I₂.Et.F) et (I₃.Et.F) : à l'université.
105. (E) : et pourquoi vous avez choisi le français?... (*rires*)
106. (I₃.Et.F) : déjà depuis l'enfance cela m'a beaucoup plu. <j'avais des bonnes impressions>.
107. (E) : oui?
108. (I₃.Et.F) : je voulais ensuite l'apprendre. et j'ai choisi ensuite cette orientation. où je pouvais apprendre le français.
109. (I₁.Et.F) : moi. j'aimais bien c'est évident. et en plus j'avais appris le français pendant un an à l'école avant. je ne voyais pas le sens d'apprendre l'allemand en deuxième langue...

110. (E): pourquoi ?
111. (I₁.Et.F) : pourquoi?
112. (E): pourquoi tu ne voulais pas apprendre l'allemand?
113. (I₁.Et.F) : parce que déjà à l'école j'étais dans une classe où le français était en deuxième langue.
114. (E) : oui.
115. (I₁.Et.F) : j'ai pas choisi cette langue. et à l'université je ne voulais pas changer. et puis j'avais plus envie de continuer parce que j'avais des connaissances. et aussi parce que ma soeur a appris le français. du fait d'apprendre le français ma mère est là 'oh comme c'est beau! apprends!'.
116. (I_{ensemble}) : (*rires*)
117. (I₁.Et.F) : et voilà comment c'est arrivé! et puis parce que je voulais! l'allemand par rapport au français c'est plus ou moins des langues différentes quand même.
d'un autre groupe/
118. (E): tu apprends/ tu apprends aussi l'allemand?
119. (I₁.Et.F) : non non non! j'apprends pas l'allemand c'est seulement à l'université. chez nous. on pouvait choisir le français en deuxième langue ou l'allemand.
120. (E): ou bien ou bien?
121. (I₁.Et.F) : oui.
122. (E): il n'y a seulement trois langues au choix c'est ça?
123. (I?) : oui...
124. (I₂.Et.F) : la langue française est intéressante et compliquée. hum. je n'aurais pas donné ma préférence à l'allemand mais au français. premièrement c'est une langue qui me plaît plus. par sa mélodie. deuxièmement on consacrait peu d'attention au français quand on était à l'école que pour la première langue. si on prenait l'anglais en première langue. on pouvait prendre en seconde langue le français. mais il y avait peu d'écoles qui le proposaient. même si on donne en général plus d'importance à l'anglais ou à l'allemand. en comparant. pour le français il y avait très peu. de personnes. <et puis>
125. (E): et pourquoi?
126. (I₂.Et.F) : pourquoi? (*rires*) on ne sait pas. on ne sait pas. la langue me plaisait beaucoup . et je voulais l'apprendre pour moi-même. et euh.. parce que si moi-même je ne la connaît pas. comment je fais pour le faire parvenir aux autres. en général il y a un intérêt. d'abord j'étais intéressée et après j'aimais bien etc. pour cette langue.
127. (E): mm. et qu'est-ce qui vous plaît dans l'enseignement du français. et qu'est-ce que vous n'aimez pas? et pourquoi?
128. (I ?): dans l'enseignement?
129. (E): mm... ici. à l'université?
130. (I₁.Et.F) : d'abord ce qui me plaît..
131. (I?): pendant que tu réfléchis et le dis!
132. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
133. (I₁.Et.F) : ce qui me plaît dans l'enseignement du français c'est l'accès aux études. on ne nous impose pas. c'est pas de l'apprentissage par cœur qui est peut être efficace mais plus difficile et pas tellement agréable comme un simple exposé qui reste automatiquement dans la mémoire. ça c'est un plus évident. en ce qui concerne les inconvénients je n'en trouve pas!
134. (E) : mm.
135. (I₁.Et.F) : s'il y avait eu quelque chose qui ne me plaisait pas alors je l'aurais dit tout de suite.
136. (E): mm.
137. (I₁.Et.F) : et comme ça. j'aimerais bien qu'il y en ait plus.
138. (I?): d'heures.
139. (I₁.Et.F) : pour être plus efficace.
140. (I₂.Et.F) : moi je ne vois pas non plus d'inconvénients flagrants. et ce qui me plaît le plus c'est le fait que la méthode d'enseignement ne soit pas standard. en anglais par exemple on nous apprend bêtement avec le manuel. les exercices sont uniformes et pas intéressants. par rapport à ça. c'est un grand avantage!

141. (I₂.Et.F) : on nous/
142. (E): et vous pensez que c'est plus efficace de cette manière?
143. (I₁.Et.F) : c'est moins dur à comprendre! c'est plus intéressant.
144. (I₂.Et.F) : c'est plus simple à apprendre. même si la méthode de l'apprentissage doit aussi être présente. tu ne vas pas savoir conjuguer les verbes si tu ne l'apprends pas. mais avec cette autre approche on retient mieux. quand tu écoutes la musique française et tu regardes les paroles. d'abord tu comprends les paroles après tu peux retenir beaucoup de lexique... tu ne l'apprends pas mais tu retiens. et de tout façon il n'y a pas d'inconvénients!...
145. (E): quelles sont vos préférences et difficultés dans l'apprentissage du français? vous-mêmes qu'est-ce que vous en pensez?... dans l'apprentissage du français les avantages et les inconvénients? quels sont vos atouts et difficultés?
146. (I?): mm...
147. (E) : quels sont les points sur lesquels vous devez travailler et quels sont les points que vous pensez mieux savoir? vous me comprenez?
148. (I?): on comprend!
149. (E): <oui!> (*rires*)...
150. (I₁.Et.F) : le plus difficile c'est la grammaire... en premier lieu.
151. (E) : mm. c'est difficile?
152. (I₁.Et.F) : oui. assez!
153. (E): tu ne penses pas que c'est dans toutes les langues que la grammaire est difficile?... ou bien c'est seulement pour le français?
154. (I?): pas seulement!
155. (I₁.Et.F) : oui la grammaire est souvent difficile! l'anglais est peut être moins difficile car cela fait longtemps qu'on l'étudie. le français ça fait seulement la deuxième année. pour moi. j'ai du mal avec la grammaire. et puis les difficultés avec la grammaire entraînent les difficultés dans l'écriture. c'est plus facile de lire. bien sûr! et parler c'est assez difficile aussi!
156. (E): mm. et vous les filles?
157. (I₂.Et.F) : la grammaire c'est un <point> assez dur. il faut probablement passer plus de temps dessus. à travailler pour mieux comprendre. mais pour moi le plus difficile c'est l'expression orale. tu regardes un film. tu comprends mieux que tu ne parles pas. c'est la communication orale le plus dur. peut-être que si en travaillant un peu plus par soi-même... je ne sais pas.
158. (I₃.Et.F) : < il faut plus travailler>. moi je sais que je peux comprendre bien sûr avec le contexte. tu écoutes et comprends. et s'exprimer... peut-être alors seulement avec les notes préparées à l'avance. dans ce cas-là alors c'est plus facile. quand tu vois comment la langue est structurée après y avoir jeter un coup d'œil il est plus facile de parler. et pour la communication c'est pareil. en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire là il faut travailler travailler travailler! c'est plus compliqué.
159. (E): vous savez ce que c'est l'Alliance Française? ils organisent des festivals et des événements etc. vous êtes au courant que vous en avez une ici?
160. (I_{plusieurs}) : oui
161. (E) : vous n'y êtes jamais allées?
162. (I₁.Et.F) : non. on est allé cette année <au film>.
163. (E): et vous avez déjà pris/
164. (I₂.Et.F) : part? non. jamais.
165. (E): bien. et quelles langues connaissez-vous encore? quelles langues connaissez-vous? le russe. l'ukrainien. l'anglais.
166. (I₂.Et.F) : le français.
167. (I₃.Et.F) : le polonais.
168. (I₁.Et.F) : ah oui le polonais. c'est une langue très proche de la nôtre.
169. (I_{plusieurs}) : oui!
170. (I₂.Et.F) : le biélorusse c'est pareil...à l'entendre on peut comprendre normalement.
171. (E): mm. c'est beaucoup déjà! vous êtes polyglottes! (*rires*)
172. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
173. (E) : pour vous apprendre les langues étrangères. c'est important?

174. (I₃.Et.F) : oui.
175. (E) : et pourquoi?...
176. (I₁.Et.F) : on peut comprendre les gens d'autres cultures. et on peut aller à l'étranger et on peut se sentir à l'aise dans le pays où on arrive. tu peux comprendre. tu peux exprimer ta pensée. et prendre part à une conversation.
177. (I₂.Et.F) : moi j'aimerais trouver un travail en lien avec une langue étrangère. un travail intéressant qui te donne satisfaction. et après selon les possibilités tu peux partir ailleurs. et en général apprendre les langues étrangères c'est très intéressant. tu apprends une autre langue. une autre culture. une autre mentalité. et comprends mieux en parlant la langue. tu comprends alors mieux les gens.
178. (I₃.Et.F) : et puis ça donne de l'expérience d'apprendre des langues étrangères. si j'apprends les langues c'est pour mieux s'adapter et se comporter de façon adéquate face natifs français ou anglais par exemple. tu comprends ce qu'ils disent/ tu peux discuter avec eux. c'est aussi un avantage. je dirais aussi si je suis dans un environnement linguistique je peux mieux m'adapter. et c'est pour ces raisons que j'ai commencé à apprendre l'anglais et le français.
179. (E) : hum... tu viens de parler de ton futur métier. des perspectives. et vous quel métier souhaiteriez-vous faire après l'université?
180. (I₂.Et.F) : selon notre formation on sera enseignants. professeurs.
181. (E) : dans l'enseignement secondaire?
182. (I₂.Et.F) : oui oui. j'aimerais trouver un bon travail. quelque chose à l'école sans doute. et je pense que ce sera plus clair. et après on verra sans doute que je trouverai un autre travail.
183. (E) : <?>
184. (I₃.Et.F) : on doit faire un stage pendant au moins/
185. (I?) : trois ans/
186. (I₃.Et.F) : trois ans apparemment. et après ce stage. on verra bien ce qu'on fera si c'est mon truc ou pas/
187. (I?) : < ? >
188. (E) : donc vous avez trois ans de stage après l'université.
189. (I₃.Et.F) : oui.
190. (E) : obligatoirement.
191. (I_{plusieurs}) : < ? >
192. (I₂.Et.F) : c'est déjà comme le travail.
193. (E) : ok.ok. mm. (à (I₁.Et.F))
194. (I₁.Et.F) : la même chose. on verra bien après ça. pour l'instant je ne veux pas travailler à l'école toute ma vie. je trouverai bien quelque chose d'autre! ensuite je verrai mieux les possibilités.
195. (E) : mm. et vous allez devenir enseignants d'anglais?
196. (I₁.Et.F) : oui.
197. (I₂.Et.F) : anglais. français. et de littératures étrangères.
198. (I₁.Et.F) : oui parce que l'anglais c'est notre première langue.
199. (E) : mm. vous avez déjà fais un stage <cette année>?
200. (I_{plusieurs}) : oui.
201. (E) : pour la première fois?
202. (I₂.Et.F) : oui.
203. (E) : et alors?
204. (I₁.Et.F) : les impressions... parler avec les enfants. dans un premier temps c'est dur! il faut se familiariser encore. mais en général ça m'a bien plu. j'ai vu comment je pouvais m'exprimer. j'ai vu comment je pouvais enseigner. ce que je peux aussi améliorer! <les enfants> on comprend de suite que l'enfant ne peut pas faire que rester assis et écouter en se taisant! mais le stage m'a plu!
205. (E) : mm.
206. (I₁.Et.F) : et j'ai vu comment les élèves comprenaient.
207. (I₃.Et.F) : c'était bien étant donné le fait que c'était notre première expérience.
208. (E) : pourtant tu ne voulais pas <au début travailler à l'école>?
209. (I₃.Et.F) : (rises) je ne voulais pas. mais ça m'a quand même plu.

210. (E) : c'est vrai?
211. (I₃.Et.F) : c'est vrai qu'au début c'était dur. surtout que je ne connaissais pas le contexte. comment se conduire.
212. (E) : <se conduire>
213. (I₃.Et.F) : mais en vrai ça m'a intéressée.
214. (E) : oui. et toi?
215. (I₁.Et.F) : au début je n'étais pas si optimiste. je pensais que ça allait être dur. oui c'était dur je ne vais pas mentir. c'était dur et c'était épuisant. cela vaut le coup car les enfants si tu es gentille avec eux alors ils seront gentils envers toi. ils se comportent avec toi comme toi avec eux. s'ils voient que tu les aides. j'avais un élève qui ne connaissait rien ni les lettres rien du tout. j'ai commencé à travailler plus avec lui. après l'enfant pouvait prononcer les lettres et dire quelque chose pendant la leçon. il en avait envie. et c'était très agréable pour moi/
216. (E) : mm.
217. (I₁.Et.F) : je ne suis pas venue pour rien pour sortir au bout d'une semaine et avoir fini son travail. si les enfants veulent et s'ils apprennent alors c'est une bonne récompense. hum mais c'est dur. c'est très dur. tu donnes ton énergie. mais ça me plaît/
218. (E) : mm. vous connaissez bien le système de l'école?
219. (I?) : le système?
220. (E) : je sais que les enseignants qui travaillent à l'école doivent remplir le plan des cours. quels exercices ils ont donné < ?>. ils doivent remplir des cahiers.
221. (I?) : ah! < ?>
222. (I₂.Et.F) : oui on était obligé de le faire. les professeurs d'anglais qui nous encadraient nous ont montré comment ça fonctionnait. comment il fallait faire. ce qu'on devait écrire. donc on a une petite expérience. mais pour moi c'était dur. Il fallait sans doute s'habituer. s'entraîner.
223. (E) : les professeurs étaient présents pendant les cours?
224. (I₂.Et.F) : mais parfois ils n'étaient pas là. les professeurs venaient la plupart du temps à mes cours.
225. (E) : j'aimerais savoir quels sont vos problèmes ou au contraire vos satisfactions à l'université en général?
226. (I₃.Et.F) : de la satisfaction bien sûr. les études ce sont les études. ce n'est pas le travail. quand nous avons notre stage. pendant six semaines.
227. (E) : oui.
228. (I₃.Et.F) : nous y allions comme au travail. venir ici on est à la place de l'élève. être à la place du professeur c'est autre chose. maintenant c'est bien < ?> (*rires*)
229. (E) : mm. et vous les filles?...
230. (I_{plusieurs}) : (*rires*) c'est dur à dire! (*regardant l'enregistreur*)
231. (E) : je ne vais rien faire écouter aux responsables et même aux professeurs donc vous pouvez parler franchement!
232. (I₂.Et.F) : les techniques d'apprentissage. en général j'aime bien la technique d'apprentissage de X₁. c'est un vrai plaisir d'être en cours avec elle.
233. (I₁.Et.F) : on est tout à fait détendu à ses cours.
234. (I ?) : pas dans le sens qu'on fait rien. mais je ne sais pas comment dire.
235. (I ?) : cela ne nous épuise pas.
236. (I₂.Et.F) : oui. parce que ça arrive de sortir fatigué ou un peu déprimé des cours. et à ses cours non.
237. (I ?) : c'est calme. bien organisé.
238. (I₂.Et.F) : même que cela remonte le moral. quand le cours s'est bien passé. c'est intéressant. et les manuels avec lesquels on apprend sont/
239. (E) : contemporains.
240. (I₂.Et.F) : oui. tout ce qu'on veut savoir/
241. (E) : c'est difficile pour vous?... de travailler avec les nouveaux manuels?
242. (I₃.Et.F) : bien sûr ! < ?>
243. (E) : vous aviez avant Popova Kozakova?

244. (I₂.Et.F) : non. jamais. avec X₁ on a tout de suite travailler avec les nouveaux manuels/
245. (I₁.Et.F) : il y a certains exercices qui sont durs. d'autres sont faciles
246. (E): quels exercices? par exemple.
247. (I₁.Et.F) : hum.
248. (E) : quels exercices?
249. (I₁.Et.F) : où on veut. où on veut qu'on écrive <des phrases complexes>...
250. (I₂.Et.F) : oui... dans le cahier on a la *rubrique* « *écris* »!
251. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
252. (E) : mm. c'est bien.
253. (I?): <?>
254. (E) : bon c'est tout. vous voulez ajouter quelque chose? vous voulez ajouter des remarques?
255. (I_{plusieurs}) : (*signe négatif de la tête*)
256. (E) : on peut s'arrêter maintenant.
257. (I₂.Et.F) : si vous n'avez plus de questions.
258. (E) et (I_{plusieurs}) : (*rires*)
259. (E): c'est tout. bon. merci beaucoup pour vos réponses. [...]

FIN

[E.C₁₁.Et. V₁ ; U₁]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 12 mai 2010, à 11h30 à la médiathèque d'une université nationale.
Informateurs	Trois étudiantes de troisième année en langue et littérature anglaises, âgées de 19-20ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	29'14
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et <i>quelques énoncés en français.</i>
Autre indication	Bruit de fond constant. Une des étudiantes a choisi d'aller dans une U _{FRANCE} cette année pour étudier l'anglais.

1. (E): qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre et en général qu'est-ce que vous faites dans la journée quand vous avez des cours? s'il vous plaît qui parle?
2. (I₁.Et.F) : pendant les cours on étudie bien sûr et le temps libre on en n'a presque pas quand on est à V₁ on en a presque pas!/?
3. (I₂.Et.F) : oui on en n'a pas.
4. (E) : vous n'avez pas de temps libre?
5. (I_{plusieurs}) : on en a pas!
6. (I₂.Et.F) : on nous donne plein de choses à faire. on est en anglais et on passe deux heures pour se préparer aux cours/
7. (E): l'anglais comme première langue.
8. (I₂.Et.F) : oui. on est en anglais et on apprend trois langues étrangères. on a beaucoup de travail à faire chez nous. le temps libre c'est seulement le samedi et le dimanche /
9. (I₃.Et.F) : oh oui les week-ends!/?
10. (I₂.Et.F) : et donc le samedi et le dimanche on nous donne aussi à faire beaucoup de choses!
11. (E): oui?/?
12. (I₃.Et.F) : mm.
13. (I₂.Et.F) : et donc nos hobbies. c'est-à-dire pour faire ce que l'on aime. on n'a que peu de temps.
14. (I₃.Et.F) : peu. vraiment très peu...
15. (I₁.Et.F) : tous les jours on arrive à neuf heures et on part à dix-huit heures. cinq heures. cela dépend de la quantité d'heures de cours qu'on a...
16. (E): mm...
17. (I₂.Et.F) : mais quand on a du temps libre par exemple pendant les vacances moi j'aime bien lire!
18. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
19. (I₃.Et.F) : moi je préfère aller en pique-niques parce que la lecture c'est pas trop mon truc!/? j'aime bien cuisiner!/?
20. (E): hein?
21. (I₁.Et.F) : cuisiner oui!...
22. (I₂.Et.F) : ce week-end j'ai trouvé un peu de temps pour broder/ I₃: Oh et aller à la pêche j'aime bien ça aussi!/?
23. (E): mm.
24. (I₁.Et.F) : (*rires*)
25. (I₃.Et.F) : pendant les vacances! (*rires*)
26. (I₂.Et.F) : le vélo, les rollers ...
27. (E): mm.... je vois... mm... qu'est-ce qu'on vous donne à faire? préparer des dossiers?
28. (I₃.Et.F) : mm.
29. (E): et des exercices aussi donc.
30. (I₂.Et.F) : pendant les heures de cours?
31. (E): des *exercices*?
32. (I₃.Et.F) : mm.

33. (E): etc. oui?
34. (I₃.Et.F) : mm.
35. (E): mais avant vous aviez plus de temps? plus de temps libre c'est-à-dire quand vous êtes entrés à l'université?
36. (I₁.Et.F) : on en avait bien plus. parce que c'était plus facile.
37. (E): oui?
38. (I_{plusieurs}) : oui.
39. (I₁.Et.F) : et maintenant c'est plus dur.
40. (I₂.Et.F) : en deuxième et troisième années on a commencé à faire des dossiers
41. (I₃.Et.F) : oui au début
42. (I?): aujourd'hui on dépose le dossier justement. et on va avoir un peu plus de temps libre.
43. (E): oh ok! et vous allez bientôt avoir des examens aussi oui?
44. (I₂.Et.F) : oui.
45. (E): à la fin de juin. oui?
46. (I₁.Et.F) : oui.
47. (E): donc vous ne pouvez pas participer... dans une association ou bien faire du sport
48. (I₃.Et.F) : tout...
49. (I₁.Et.F) : il y en a qui le font et/ mais il faut se débrouiller pour en trouver le temps!
50. (I₂.Et.F) : si tu veux bien apprendre alors tu as peu de temps libre.
51. (E): vous voulez alors plus de temps libre?
52. (I?): ah oui énormément.
53. (I?): si tu organises ton temps libre pendant la journée. après. le matin il faut se lever plutôt.
54. (I?): ou bien t'as pas de temps de faire les exercices.
55. (E): pardon?
56. (I₂.Et.F) : ou bien on a pas le temps d'étudier!
57. (E): et quelle est la matière que vous préférez?
58. (I ?): l'anglais.
59. (I₂.Et.F) : qu'on nous apprend ou qu'on étudie?
60. (I_{plusieurs}) : < ?>
61. (I₁.Et.F) : l'anglais. le français.
62. (I₂.Et.F) : chacun apprend une troisième langue mais c'est au choix.
63. (I₃.Et.F) : moi c'est le polonais.
64. (I₂.Et.F) : le français en deuxième et l'allemand comme troisième langue mais je l'ai étudié depuis l'école!
65. (E): mm.
66. (I₂.Et.F) : ensuite ici on a la possibilité de passer un test de connaissance en langue si on veut. et donc je suis allée en première année en français et en troisième année j'ai pris le polonais.
67. (I₁.Et.F) : et moi je suis allée à l'espagnol et maintenant je suis en avancé.
68. (E): mm... et en fait ce sont des cours payants?
69. (I₁.Et.F) : oui.
70. (E): mais vous obtenez après cela un/
71. (I₂.Et.F) : un diplôme!
72. (E): et quelle langue vous connaissez encore?
73. (I₂.Et.F) : le russe.
74. (E): le russe.
75. (I₂.Et.F) : le russe. le polonais. l'allemand. l'anglais. un peu français.
76. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
77. (I₂.Et.F) : et un peu l'ukrainien (*rires*)
78. (E): mm.
79. (I₂.Et.F) : on est polyglotte déjà ! (*rires*)
80. (E): oui. et ça fait longtemps que vous apprenez le français? ou bien vous l'avez peut-être déjà appris avant?
81. (E) : seulement à l'université?

82. (I₂.Et.F) : en première année j'ai passé des cours spécialisés pour me permettre d'obtenir un certificat en langue. et en deuxième année on nous a inscrit en français < ?> il y en a qui ont été inscrit en français. d'autre en allemand. c'était par hasard]
83. (E): et pourquoi vous avez choisi le français? vous aviez le choix?
84. (I₂.Et.F) : il n'y avait le choix. il y a cinq sous-groupes. les trois premiers groupes c'était pour l'allemand et deux le français. par exemple dans mon groupe c'était surtout l'allemand mais je voulais apprendre le français alors j'ai changé de groupe pour aller dans le groupe qui apprend le français.
85. (I_{plusieurs}) : <pour nous c'était le français seulement?>
86. (I₂.Et.F) : donc pour eux. il n'y a pas eu de choix. en réalité je voulais vraiment étudier le français!
87. (E): mm
88. (I₃.Et.F) : sincèrement au début je voulais apprendre l'allemand mais j'ai finalement compris que je. que c'est bien d'avoir pris le français! (*rires*)
89. (E): oui? et pourquoi vous n'avez pas. encore une fois expliquez-moi pourquoi vous n'avez pas eu le choix?
90. (I₃.Et.F) : parce que/
91. (I₂.Et.F) : on a séparé les groupes et chacun a choisi son groupe.
92. (I₃.Et.F) : on peut effectivement choisir la troisième langue mais la deuxième langue bien. < on peut dire?>. si on te donne ce groupe alors tu apprends la langue qui est proposée...
93. (E): mm. est-ce que vous êtes déjà allées dans des pays francophones? oui. déjà?
94. (I_{plusieurs}) : < ?>
95. (E) : (I₂.Et.F) oui.
96. (I₂.Et.F) : en France. je suis allée en deux-mille huit. en séjour linguistique.
97. (E): et dans les autres pays où on apprend le français le Canada par exemple?
98. (I₁.Et.F) : non(*signe négatif de la tête*)
99. (E): vous aimeriez bien y aller aussi pour aller voyager <ou bien étudier?>/
100. (I₂.Et.F) : oui on aimerait bien/
101. (I₁.Et.F) : bien sûr!
102. (E) et (I_{plusieurs}) : < ?>
103. (I₃.Et.F) : oui pour mettre en pratique nos connaissances linguistiques!< ça serait génial!>/
104. (E): pourquoi n'y êtes jamais allées?
105. (I₂.Et.F) : les finances! (*rires*)
106. (I₁.Et.F) et (I₃.Et.F) : les finances!
107. (E): les finances!
108. (I₃.Et.F) : <c'est le plus grand problème je pense>
109. (E): ok.
110. (I₂.Et.F) : franchement pour faire seulement aller-retour au Canada²⁹...
111. (E): bien. hum. cela vous plaît ou cela ne vous plaît pas d'étudier le français?/
112. (I_{plusieurs}) : cela nous plaît!//
113. (E): vous pouvez dire le contraire!<vous n'êtes pas obligés de dire ça !>/
114. (I_{plusieurs}): (*rires*) non! c'est vrai!//
115. (E) : (*rires*) ok.
116. (I?): c'est normal.
117. (E): et où sont vos difficultés et vos atouts si je puis dire ?
118. (I₂.Et.F) : dans l'apprentissage du français?/
119. (E): oui. dans l'apprentissage du français
120. (I₂.Et.F) :le plus grand problème c'est la communication orale.
121. (E) : c'est un inconvénient?

²⁹ Elle veut dire que c'est cher.

122. (I₃.Et.F) : ce n'est pas un inconvénient. mais ça nous semble le plus difficile. apprendre à parler.
123. (I₁.Et.F) : parce que l'on doit penser. on pense en ukrainien et on traduit comme ça.
124. (I₃.Et.F) : et cela nous ralentisse la communication.
125. (E) : et vous avez la possibilité de parler?...
126. (I_{plusieurs}) : (*rires*) mm. (*signe négatif de la tête*)
127. (E) : vous avez la possibilité de parler pendant les cours.
128. (I_{plusieurs}) : <oui. on peut>
129. (I₂.Et.F) : cela nous est difficile de parler au niveau vocabulaire. on a pas assez de vocabulaire pour que l'on puisse exprimer ses pensées.
130. (E) : mm.
131. (I₃.Et.F) : par exemple quelques fois tu pourrais faire une phrase mais il y a un mot qui manque. et c'est raté. et Il nous manque surtout la connaissance du vocabulaire.
132. (I₂.Et.F) : c'est surtout le vocabulaire qui nous manque.
133. (E) : en dehors de l'université comment apprenez-vous la langue excepté dans les manuels?
134. (I₂.Et.F) : Internet.
135. (E) : par Internet?
136. (I₃.Et.F) : mm.
137. (E) : et comment?
138. (I₂.Et.F) : il y a différents sites.
139. (E) : mm.
140. (I₂.Et.F) : avec des livres de grammaire. des supports audio. il y a des possibilités. seulement il faut avoir du temps et l'envie.
141. (E) : et est-ce que vous croyez que c'est important de savoir parler français? c'est quoi pour vous?... pourquoi c'est important de parler?
142. (I₂.Et.F) : et bien quand tu parles (*rires*) tu peux exprimer tes pensées!
143. (I?) : tes pensées! /
144. (I₂.Et.F) : et puis quand tu parles tu peux dire plus de choses. tu peux savoir le niveau de la personne. c'est une marque de distinction ou bien elle connaît ou bien non la langue. enfin c'est ce que je pense! /
145. (I₁.Et.F) : <?> (*rires*)
146. (I₂.Et.F) : (*chuchotements, rires*)
147. (E) : mm. qu'est-ce qui vous plaît dans l'enseignement du français et qu'est-ce qui ne vous plaît pas?
148. (I₃.Et.F) : (*chuchotements*)
149. (E) : pardon?
150. (I₃.Et.F) : par exemple. en anglais on a des cours de lexique à part et en français on en a pas.
151. (E) : comment ça à part?
152. (I_{plusieurs}) : comme matière.
153. (I₂.Et.F) : discipline.
154. (I₃.Et.F) : c'est-à-dire /
155. (I₁.Et.F) : il n'y a que des mots/
156. (I_{plusieurs}) : le niveau/
157. (I₂.Et.F) : les exercices. les usages des mots. les règles pour les former/
158. (E) : et il y a un cours spécial?
159. (I_{plusieurs}) : oui.
160. (I_{ensemble}) : et en français on en a pas/
161. (E) : c'est-à-dire que tout est mélangé/
162. (I₂.Et.F) : et la grammaire et tout le reste ensemble/
163. (I₃.Et.F) : c'est la même chose en anglais on avait la grammaire. on avait un cours à part. à part on avait l'anglais et la grammaire anglaise.
164. (I_{plusieurs}) : à part.
165. (I₂.Et.F) : et il me semble qu'à U₁ on a l'anglais comme première langue et donc il y a plus d'heures pour l'anglais que pour le français. la deuxième langue a moins d'heures et donc on porte moins d'attention. pourtant je trouve qu'il pourrait changer cette

priorité. du fait qu'on étudie tous l'anglais à l'école certains dès la première classe d'autres à partir de la cinquième classe. maintenant on a un niveau correct dans cette langue. pour la deuxième langue l'allemand ou le français on porte moins d'attention et on passe moins de temps. en majorité, les étudiants estiment davantage l'anglais par rapport au fait qu'on a plus d'heures et d'exercices il me semble et <?>

166. (l_{plusieurs}) : <?>
167. (l₂.Et.F) : que tu le veuilles ou non tu passes plus de temps à apprendre l'anglais!
168. (l₁.Et.F) : et il y a beaucoup de matières en anglais. lexicologie. quoi encore? la stylistique on l'enseigne. mais en français on a que/
169. (l₃.Et.F) : on a qu'un cours/
170. (E) : et vous aimeriez bien comme ça?/
171. (l_{plusieurs}) : bien sûr qu'on aimerait bien!/
172. (l₂.Et.F) : je pense que ça serait mieux si on échangeait les priorités. que le français soit en première langue pour qu'on l'apprenne mieux et diminuer un peu l'anglais.
173. (E) : parce que vous avez/
174. (l₂.Et.F) : oui il a la volonté mais il n'y a pas assez de temps/
175. (E) : mais vous avez une base correcte en anglais/
176. (l₂.Et.F) : oui!
177. (l_{plusieurs}) : <?>
178. (E) : dans quoi aimeriez travailler après l'université?
179. (l₃.Et.F) : oh! <?> (rises)
180. (E) : c'est une énigme?
181. (l₁.Et.F) : il faudrait qu'on est. par exemple. moi je ne veux pas devenir enseignante plus tard. simplement je ne peux pas!/
182. (l₃.Et.F) : (rises)
183. (E) : tu as essayé?
184. (l₁.Et.F) : oui j'ai essayé à l'école/
185. (E) : c'est-à-dire seulement/
186. (l₁.Et.F) : je ne peux pas! vous comprenez quand un enfant ne comprend pas ne serait-ce une ou deux fois ça va mais quand c'est plus je ne peux plus!/
187. (l₃.Et.F) : mm/
188. (l₁.Et.F) : seulement j'ai/
189. (l₃.Et.F) : tu as envie de/
190. (l₁.Et.F) : je ne peux pas. c'est pas mon truc! et donc je veux devenir traductrice. je préfère beaucoup plus l'écrit. j'aimerais bien être un jour traductrice. <mais on verra plus tard>.
191. (l₂.Et.F) : de toute façon ce sera en lien avec les langues/
192. (l₁.Et.F) : mm.
193. (E) : oui. avec les langues. et toi. qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard?/
194. (l₂.Et.F) : moi j'aimerais enseigner.
195. (E) : oui?... tu n'as pas peur?
196. (l₂.Et.F) : je n'ai pas peur. pour l'instant! (rises) c'est parce que c'est encore loin c'est pourquoi je n'ai pas peur!...
197. (E) : et enseigner quoi?
198. (l₂.Et.F) : le français. l'anglais (rises)...
199. (E) : deux langues ?
200. (l₂.Et.F) : l'anglais ça. je suis sûre. mais le français. de toute façon je ne suis pas sûre d'arriver à un bon niveau de connaissances pour pouvoir l'enseigner...
201. (l₁.Et.F) : et toi tu n'as pas envie d'enseigner .
202. (l₃.Et.F) : moi j'aurais un travail avec les langues mais plus avec le polonais qu'avec le français!
203. (E) : oui?
204. (l₃.Et.F) : la vie nous le dira!...
205. (E) : ok...hum. d'après vous que signifie apprendre une langue? est-ce que c'est important pour vous d'apprendre une langue étrangère en général?

206. (I₁.Et.F) : de nos jours. on ne peut pas se passer des connaissances en langues. vous savez il y a une blague en ce moment sur le fait que même les secrétaires doivent connaître deux ou trois langues! on ne peut aller nul part... sans langue/
207. (I₃.Et.F) : < ?>
208. (I₂.Et.F) : la globalisation <est bien répandue>.
209. (E) : vous pensez qu'il faut bien connaître l'anglais?
210. (I₃.Et.F) : pas seulement!
211. (I₂.Et.F) : l'anglais est beaucoup répandu. l'anglais est connu par tout le monde. et c'est pourquoi on porte l'attention sur la deuxième langue. l'allemand aussi est répandu. mais pas le français.
212. (I₃.Et.F) : ils le connaissent.
213. (I₂.Et.F) : il y a peu d'écoles où on apprend le français. dans notre école il y a une vieille professeure. on lui a donné deux classes. elle ne les a pas pris parce qu'elle sait qu'elle va bientôt partir à la retraite et elle ne prend plus d'élèves. à V₂. il y a quelques d'écoles où on enseigne le français.
214. (I_{plusieurs}) : < ?>
215. (I₂.Et.F) : le français n'est pas répandu c'est pourquoi je l'ai choisi. d'abord c'est parce que c'est une langue qui me plaît plus. c'est une belle langue. mais dans un deuxième temps c'est parce qu'elle est peu répandue.
216. (E) : mm.
217. (I₁.Et.F) : et donc on ne peut plus avoir de moyens pour apprendre la langue!
218. (I₂.Et.F) : il n'y a pas de possibilités. si tu veux prendre des cours on ne peut pas trouver de professeur particulier.
219. (E) : attendez apprendre pour hum c'est-à-dire?
220. (I₂.Et.F) : des cours particuliers!
221. (I_{plusieurs}) : < ?>
222. (E) : c'est-à-dire un professeur pour vous c'est important pour toi (à I₂.Et.F) pour apprendre le français et en général une langue étrangère?
223. (I₃.Et.F) : oui/
224. (I₁.Et.F) : oui/
225. (E) : pourquoi?
226. (I₃.Et.F) : ne serait-ce pour aller dans un pays pour voyager!/?
227. (I₂.Et.F) : pour se détendre. si tu ne sais rien/
228. (I₃.Et.F) : oui si tu n'as aucune base/
229. (I₂.Et.F) : personne ne te comprend et tu ne comprends personne...
230. (I₃.Et.F) : et tu ne peux rien demander en général/ < ?>
231. (E) : mm.
232. (I₃.Et.F) : donc si tu es traducteur. tu gagnes de l'argent! (*rires*)
233. (E) : plus qu'en étant professeur?
234. (I₃.Et.F) : non. je dis qu'en général si tu ne sais pas la langue il faut un traducteur!
235. (E) : oui. bien sûr!...bien. (*soupir*) et comment vous a-t-on appris le français à l'école?
236. (I₃.Et.F) : en général vous voulez dire ?/
237. (E) : oh oui. en général. quand vous avez commencé/
238. (I₂.Et.F) : ici/
239. (E) : à l'université vous avez vu des changements?
240. (I₁.Et.F) : mm.
241. (E) : dans l'enseignement du français?
242. (I₂.Et.F) : d'abord. on nous a appris la phonétique.
243. (E) : d'accord la phonétique au début/
244. (I₂.Et.F) : oui des mots simples. après on a changé de manuel.
245. (I₃.Et.F) : grammaire. le manuel. on a commencé <étudier les mots>.
246. (E) : et avec quoi vous appreniez la langue avant? quel manuel vous a-t-on donné?
247. (I_{plusieurs}) : Popova Kazakova.
248. (E) : au début?
249. (I_{plusieurs}) : mm.
250. (I₂.Et.F) : on a commencé à l'utiliser il y a dix ans.

251. (I₁.Et.F) : oui. et après. on est passé à « Connexions ».
252. (E) : « Connexions ». oui?
253. (I₃.Et.F) : mm. et de temps en temps on revient à Popova Kazakova.
254. (E) : mm. oui...et ce n'est pas dur avec ce manuel?
255. (I₂.Et.F) : « Connexions »?
256. (E) : oui. avec « Connexions » et Popova Kazakova aussi?
257. (I₂.Et.F) : dans Popova Kazakova il y avait beaucoup d'exercices/
258. (E) : beaucoup?/
259. (I_{plusieurs}) : oui beaucoup!/
260. (E) : vraiment beaucoup! (*rires*)/
261. (I₂.Et.F) : vraiment beaucoup!/
262. (E) : ok.
263. (I₂.Et.F) : il y avait beaucoup d'exercices. pour les faire ça nous prenait quatre. cinq heures d'écriture par jour. et après les lire. et tout apprendre par coeur.
264. (E) : oui/
265. (I₂.Et.F) : mais je pense que la base qu'on nous a donné c'était la meilleure pour les débutants. je pense que c'est ce qu'il fallait. et quand vous demandez comment il faut enseigner le français il faudrait plus de manuels supplémentaires en plus de « Connexions ». plus on contraint quelqu'un plus il va apprendre...
266. (E) : donc on peut dire qu'aujourd'hui vous/
267. (I₂.Et.F) : il y a des exercices. ils sont intéressants. mais seulement/ je pense qu'on aurait un meilleur niveau s'ils nous en donnait plus!
268. (E) : ah oui?
269. (I_{plusieurs}) : mm...
270. (E) : mais/
271. (I₂.Et.F) : pour qu'on ait plus de temps pour apprendre des mots!
272. (E) : les enseignants savent que vous avez beaucoup de disciplines< ?>/
273. (I₃.Et.F) : mm/
274. (I₂.Et.F) : < ?> les autres disciplines nous prennent beaucoup de temps mais le français presque pas. mais il faudrait aussi encore beaucoup beaucoup plus de choses pour qu'on passe plus de temps en français!...
275. (E) : et vous êtes toutes d'accord?/
276. (I_{plusieurs}) : oui! < ?> (*rires*)
277. (I₃.Et.F) : elle a tout dit!/
278. (E) : et pourquoi vous vous êtes inscrits ici à l'université?
279. (I₃.Et.F) : à U₂?
280. (E) : oui. précisément à U₂?
281. (I₁.Et.F) : d'abord j'ai entendu beaucoup de choses sur le fait que ce n'était pas une université corrompue/
282. (E) : pardon ?
283. (I₁.Et.F) : elle n'est pas corrompue.
284. (E) : mm. ok.
285. (I₁.Et.F) : j'ai une voisine qui m'a dit que c'était un bon établissement et qu'on donne un bon niveau de connaissances le meilleur en Ukraine. le fait est que je vis près de V₂ et je sais le niveau de connaissances qu'on a là-bas. et je vois parmi mes amis qui étudient là-bas moi j'étudie ici tu vois rapidement. c'est évident (*rires*) ici le niveau de connaissances est suffisamment élevé. et c'est entre autres pour cela que j'ai décidé d'entrer ici/
286. (E) : tu vis ou vivais à V₃?/
287. (I₁.Et.F) : à côté de V₃!/
288. (E) : mm./
289. (I₃.Et.F) : moi. j'ai aussi beaucoup entendu dire de choses sur cette université qui est très bien. mais je m'étais inscrite dans deux universités ici et dans une université polonaise. et j'ai choisi celle-là précisément U₁ (*soupir*). pour avoir plus d'opportunités ?/
290. (E) : en Pologne ?
291. (I₃.Et.F) : oui.
292. (E) : et tu vis/

293. (I₃.Et.F) : en Ukraine mais pas loin de la Pologne! cela m'aurait été plus simple d'étudier là-bas qu'ici. pour venir ici c'est plus loin/
294. (E): tu as des origines polonaises?
295. (I₃.Et.F) : oui. très éloignées. <qu'est-ce qu'il y a d'autre ?>/
296. (E): vous ne vouliez pas aller à V₄ à U₂ ?
297. (I₁.Et.F) : mm(*signe négatif de la tête*)
298. (I₃.Et.F) : jamais (*rires*)/
299. (E): et toi?
300. (I₂.Et.F) : et moi. je me suis inscrite ici très tôt dès le mois de mai bien que tous s'inscrivaient en juillet parce qu'on avait avec mon école une convention. il fallait passer des examens et si on venaient il fallait vingt personnes. seulement six personnes ont été retenues. j'ai été admis. on m'a prise et après je n'ai pas voulu chercher ailleurs.
301. (E) : et pourquoi t'es pas venue en juillet?
302. (I_{plusieurs}) : à cause d'un contrat.
303. (E) : tu devais payer pour entre à U₁ c'est ça?
304. (I₂.Et.F) : non. U₁ a eu un contrat avec une vingtaine d'écoles. et notre école a donc signé ce contrat. donc les élèves de notre école disposaient d'une procédure d'entrée simplifiée. Il y en avait beaucoup de personnes qui ont passé les examens les mêmes que ceux qui allaient s'inscrire en juillet.
305. (E): oui/
306. (I₂.Et.F) : mais seulement quelques uns ont été pris.
307. (I₃.Et.F) : les meilleurs/
308. (I₂.Et.F) : de toutes ces écoles il y en a que six personnes qui ont été prises de ces écoles. quand j'ai su que j'avais été prise. quand j'ai pris connaissance des résultats et que j'étais prise je ne voulais pas aller ailleurs/
309. (E): mm. c'est clair... d'après vous quelles sont les priorités l'université doit accomplir surtout pour améliorer l'enseignement des langues ? le français et en général les langues étrangères. vous m'avez dit qu'il y avait plusieurs problèmes. qu'est-ce vous pouvez conseiller aux professeurs ou au président de l'université pour amélioration l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères?... vous avez compris?
310. (I_{plusieurs}) : on a compris ! (*rires*)
311. (I₁.Et.F) : je pense qu'ils pourraient augmenter les programmes d'échanges. divers programmes avec différents pays. et par exemple pas seulement avec le Canada. mais par exemple avec la France. je ne dis pas qu'il faut étudier là-bas pour longtemps mais ne serait-ce que par exemple pour quelques mois au Canada. on nous enseigne aussi le polonais pourquoi on ne ferait pas un échange avec la Pologne? c'est aussi pour améliorer notre pratique de la langue. pour l'approfondissement. et pour être dans un entourage où tu es forcé à parler une langue par exemple le français. ce sera que mieux. le cerveau travaillera mieux aussi! mais je ne sais pas. je trouve que les professeurs qu'on a ils nous enseignent au mieux !
312. (E): tu n'as rien à dire?
313. (I₃.Et.F) : (*rires*) c'est difficile à dire !
314. (I₂.Et.F) : pour qu'il y ait plus d'heures de cours pour la première seconde et troisième langue/
315. (I₃.Et.F) : mm oui/
316. (I₂.Et.F) : raccourcir le nombre d'heures des options.
317. (I₁.Et.F) : on en a beaucoup/
318. (E): de disciplines.
319. (I₂.Et.F) : non je ne dirais pas qu'elles ne sont pas utiles/
320. (I₁.Et.F) : qui ne sont pas utiles!/
321. (I₂.Et.F) : elles sont utiles pour la culture générale.
322. (E): oui mais vous avez une spécialité! qu'est-ce que vous allez obtenir après?/
323. (I₂.Et.F) : l'anglais et le français. mais il faudrait qu'on nous augmente les heures de cours. notamment pour le français. pour l'anglais on a déjà suffisamment (*rires*)...
324. (E): ok. et quoi encore? qu'est-ce que tu voulais dire? je ne comprends pas. tu as dit 'oh c'est difficile !'
325. (I₂.Et.F) : conseiller.

326. (I₃.Et.F) : ah oui! à du genre <c'est difficile de dire quelque chose aux profs!>. je pense aussi qu'on a plus d'heures en anglais/
327. (I₁.Et.F) : et le livre devrait être plus difficile. enfin c'est ce que je pense! parce que si on compare. bien sûr notre niveau d'anglais est plus fort qu'en français car on vient tout juste d'apprendre le français mais/
328. (E): cela vous est plus facile par exemple de lire l'anglais. d'écouter/
329. (I₃.Et.F) : parce que on peut penser maintenant en anglais alors qu'en français c'est difficile penser.
330. (E): oui oui oui/
331. (I₂.Et.F) : par exemple en anglais d'abord en cours quand on apprend un texte on lit on voit les mots nouveaux on écrit ce que ça signifie. ensuite en plus de ça il faut souligner les mots importants. il y a beaucoup de choses à faire. avec ça on apprend un peu quand même/
332. (I₃.Et.F) : oui un peu.
333. (I₂.Et.F) : mais là <?> on pourrait plus nous donner de choses à faire avec un manuel en plus.
334. (I₃.Et.F) : là il y en a moins des mots compliqués. et il n'y a pas de grands textes.
335. (I₂.Et.F) : pour qu'on sache les mots. de la vie courante. les synonymes. les antonymes. plus de l'usage oral et à l'écrit quand on utilise tel ou tel mot < ?>.
336. (E): mm.
337. (I₂.Et.F) : on nous donne par exemple beaucoup de compositions à rédiger mais ça nous est difficile car on ne connaît ni dans un premier temps les structures ni les formulations.
338. (I ?): < ?>
339. (I₂.Et.F) : on a toujours besoin d'un dictionnaire. tu t'assois et tu cherches. cela serait mieux si on nous avait appris déjà ces mots.
340. (E): mm. et les structures.
341. (I₂.Et.F) : oui les structures comment on les construit comment/ par exemple pas en nous donnant non pas des compositions mais des expressions à écrire. ou bien les dialogue...
342. (I₁.Et.F) : mm.
343. (I₂.Et.F) : moi par exemple cela m'est difficile de rédiger.
344. (I₃.Et.F) : < pas seulement que pour toi!>...
345. (E): mm... vous voulez ajouter quelque chose?
346. (I₁.Et.F) : revenez encore chez nous!
347. (I_{ensemble}): (rires)...
348. (I₂.Et.F) : on a tout dit!
349. (E): oui?
350. (I₂.Et.F) : oui!
351. (E): alors merci beaucoup!
352. (I_{plusieurs}): et merci à vous!

FIN

[E.C₁₂.Et. V₁ ; U₁]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 12 mai à 12h30 à la médiathèque d'une université nationale
Informateurs	Trois étudiantes de troisième année en langue et littérature anglaises, âgées entre 19 et 20 ans. Français L ₂ .
Durée de l'entretien	30'55
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques passages en <i>français</i>
Autre indication	Bruit de fond constant. Vers la fin de l'enregistrement, il y a une plus grande difficulté d'écoute car l'entourage est bruyant...

1. (E): dites-moi s'il vous plaît qu'est-ce que vous faites la journée? en général... quand vous avez les cours ?/
2. (I₁.Et.F) : pendant les cours?
3. (E): en général/
4. (I₂.Et.F) : ah. en général!
5. (I₁.Et.F) : la majorité de notre temps se passe à U₁. je passe le plus souvent mon temps à U₁.
6. (E) : plus fort/
7. (I₁.Et.F) : la plus grande partie de mon temps je la passe à U₁. en cours. et quand on a une longue pause. de toute façon on passe notre temps à l'U₁ même si on n'a pas de cours. puis quand on a fini la journée. on revient chez soi. et chacun est à ses occupations! (*rires*) ses devoirs!
8. (E) : vous n'avez pas de temps libre.
9. (I₂.Et.F) : dans la journée. c'est sûr que non!
10. (I₃.Et.F) : jusqu'à six heures. c'est sûr qu'on n'a pas de temps libre.
11. (E): vous n'avez pas de pause?
12. (I₂.Et.F) : on a des pauses mais on est à l'université et pas chez soi. ceux qui n'habitent pas loin peuvent revenir chez eux entre temps. donc ils peuvent s'occuper de leurs activités/
13. (I₁.Et.F) : il y en a qui vivent loin de l'université pas comme moi à V₁. et donc pour aller chez soi on n'a pas de possibilités.
14. (E): mm... vous faites peut-être du sport, de la musique en dehors de l'université?
15. (I₁.Et.F) : dans l'enceinte de l'université je fais de la danse. les cours de danses sont à la place des cours de sport deux fois par semaines à cinq heures.
16. (E): mm.
17. (I₁.Et.F) : et pour faire ces choses.
18. (E): c'est un loisir ou bien/
19. (I₁.Et.F) : c'est un hobby mais ce sont aussi des matières. c'est-à-dire que c'est obligatoire mais il y a deux choix. ou bien la danse ou bien l'éducation physique. je fais de la danse acrobatique deux fois par semaine et donc du lundi au jeudi je reviens chez moi vers huit heures du soir.
20. (E): mm. et vous. (I₂.Et.F) ?
21. (I₂.Et.F) : et bien je fais aussi du sport. du yoga. du jogging. du step. de la danse acrobatique le soir.
22. (I₃.Et.F) : je fais aussi du sport. quand il y a une opportunité d'aller au stade de l'université pour faire des exercices d'échauffement.
23. (E): seulement pour soi?
24. (I₃.Et.F) : seulement pour soi. oui.
25. (E): mm.
26. (I₃.Et.F) : pour bouger un peu.
27. (E): mm. ok. et quelle matière vous préférez?

28. (I₂.Et.F) : (*rires*) on essaie de porter le plus possible notre intérêt sur les langues.
29. (E): pardon?
30. (I₂.Et.F) : aux langues. <?>. l'anglais. le français.
31. (I₃.Et.F) : mais on a peu de temps à consacrer pour les autres matières. peut-être parce que ces matières ne sont pas considérées comme importantes comme les langues alors qu'elles définissent notre spécialité. et on a peu de temps. on nous impose ce temps toujours pour autre chose. on utilise ce temps pour ci ou ça.
32. (I₁.Et.F) : de toute façon on passe plus de temps pour des matières qui ne sont pas notre spécialité! les cours pratiques sont moindres et on a seulement que quelques heures de cours et le maximum de points revient aux autres matières. pendant ces travaux dirigés on obtient plus de points mais en ce qui concerne celles qui sont de spécialité on a pas de système de notation systématique. c'est seulement à la fin du semestre qu'on nous évalue.
33. (I₃.Et.F) : on fait un test. on nous évalue sur cents points/
34. (I₁.Et.F) : ou bien on divise les examens par de l'écrit. la compréhension orale. la grammaire etc. et du coup. les langues sont considérées au second plan. négatif. il manque du temps pour elles.
35. (E): oui. bien que ce soit votre spécialité. c'est ça?
36. (I?): mm...
37. (E): est-ce que vous avez déjà étudié le français à l'école ou seulement qu'à l'université?/
38. (I₂.Et.F) : seulement à l'université. moi par exemple.
39. (I₁.Et.F) : moi aussi.
40. (I₂.Et.F) : et moi.
41. (I₃.Et.F) : et moi j'ai appris le français à l'école. mais on avait un niveau vraiment de débutant. au niveau de la sixième classe. voilà. seulement ça a été pendant trois ans. on a juste pris connaissance.
42. (E): mm. et quand tu es entrée à l'université il a fallu réapprendre tout/
43. (I₃.Et.F) : la langue je la connaissais un peu mais on a repris depuis le début. et il y avait plus de support. plus de livres. en général.
44. (E): mm. et quelles langues encore vous connaissez? ou bien que vous apprenez?
45. (I₂.Et.F) : moi par exemple c'est l'anglais. le français. en option facultative l'espagnol. et en troisième langue l'allemand...
46. (E): en option facultative l'espagnol.
47. (I₂.Et.F) : pour passer le diplôme de langue.
48. (E): mm/
49. (I₁.Et.F) : moi j'ai fait en première année l'option en polonais. ensuite le français comme deuxième langue et l'anglais avant. j'ai commencé à étudier l'espagnol comme troisième langue/ et en parallèle j'étudie toute seule l'italien.
50. (E): mm... et toi ?
51. (I₃.Et.F): la première langue c'est aussi l'anglais. la seconde le français. <ce n'est pas nouveau> bon je maîtrise le russe. et j'ai commencé le polonais.
52. (E): c'est pour passer le diplôme?
53. (I₃.Et.F) : non.
54. (E): comme troisième langue.
55. (I₃.Et.F) : comme troisième langue.
56. (E): mm. et pourquoi vous avez besoin de toutes ces langues?
57. (I₁.Et.F) : personnellement. cela me plaît beaucoup. j'ai décidé d'apprendre le polonais en première année car c'est une langue proche de celles des peuples slaves. donc on va dire que j'ai pris connaissance avec les règles. avec les bases de la langue polonais. l'espagnol c'est parce que cela faisait longtemps que je rêvais de l'apprendre. mais le fait que mon avenir sera en lien avec l'Italie alors cette langue est plus nécessaire que les autres. et plus répandue. et parallèlement l'italien en raison du fait je vais bientôt vivre là-bas. c'est pourquoi je dois le connaître.
58. (E): tu vas vivre là-bas?
59. (I₁.Et.F) : < ? > eh bien oui parce qu'il y a ma famille. ma soeur. et on planifie avec toute ma famille de déménager là-bas...

60. (E) : mm...
61. (I₁.Et.F) : et l'anglais parce que ça s'est fait comme ça à l'école.
62. (E) : et vous les filles pourquoi il faut connaître des langues?
63. (I₂.Et.F) : parce que c'est intéressant d'apprendre des langues. la prononciation des autres peuples.
64. (I₃.Et.F) : moi en plus du fait que c'est intéressant. seulement quand tu vois que tu t'en sors bien alors tu as envie d'apprendre plus. et puis je ne sais pas quand tu connais beaucoup de langues tu peux en réalité rendre plus de services par exemple dans la traduction de plusieurs langues. on a plus de possibilités quand on connaît bien les langues...
65. (E) : ce sont des perspectives? des perspectives oui?
66. (I₃.Et.F) : oui...
67. (E) : est-ce que vous êtes déjà allées dans des pays francophones?
68. (I₂.Et.F) : non.
69. (I_{plusieurs}) : non (*rires*).
70. (E) : jamais? pourquoi?
71. (I₂.Et.F) : pas d'envie.
72. (I₃.Et.F) : pas d'opportunité.
73. (I₁.Et.F) : je ...
74. (I₃.Et.F) : non. il y en a toujours eu...
75. (E) : vous aimeriez bien?
76. (I_{plusieurs}) : oui!
77. (I₁.Et.F) : j'étais dans un groupe pour aller à l'étranger et je devais partir mais au dernier moment je suis restée!
78. (E) : cette année oui?
79. (I₃.Et.F) : l'année dernière. et l'été. cette année aussi.
80. (E) : pourquoi vous n'y êtes pas allés?
81. (I₃.Et.F) : il n'y avait pas assez de monde seulement...
82. (E) : et qu'est-ce ... quelles sont vos difficultés et préférences dans l'apprentissage du français?...
83. (I₂.Et.F) : par exemple moi j'ai du mal avec la compréhension orale. la compréhension. l'écoute. je n'entends que quelques mots seulement. la même chose avec la grammaire qui est difficile.
84. (E) : mm.
85. (I₃.Et.F) : moi aussi j'ai du mal avec l'écoute. même si tu comprends tout ce qu'on te dit mais tu es incapable de dire quoi que ce soit! ce qui manque c'est le lexique.
86. (I?): < ? >
87. (I₁.Et.F) : moi aussi il me manque le lexique. on travaille avec un rythme très accéléré. on a pas assez de temps pour réviser tous les mots qui sont sur thème que déjà on passe au suivant! et puis c'est un peu pour cette raison que j'ai de grosses difficulté en orthographe car je ne sais pas comment s'écrivent ces mots. donc avec l'écriture c'est plus compliqué (*rires*)
88. (E) : c'est difficile à retenir/
89. (I₁.Et.F) : non c'est surtout parce que je ne suis pas attentive (*rires*)/
90. (I₂.Et.F) : et puis c'est dur de tout apprendre en même temps surtout qu'il y a d'autres matières aussi...
91. (E) : ok. et d'après vous c'est important de connaître les langues étrangères?
92. (I₂.Et.F) : absolument!
93. (E) : mm... pourquoi?
94. (I₂.Et.F) : parce que par exemple l'anglais. c'est considéré comme une langue très répandue. la même chose avec le français. l'allemand. l'espagnol. ces langues sont parlées par beaucoup de gens dans beaucoup de pays du monde. et si on va dans un pays par exemple en France et ne pas connaître le français. la connaissance de l'anglais nous aidera. par exemple. et par exemple si tu veux voyager si tu comprends ce que dit le guide c'est la même chose.
95. (I₁.Et.F) : connaître des langues ça t'ouvre plus de perspectives. pour chaque personne. mais ça dépend de ce que planifie les gens dans leur vie. en connaissant des langues

- on a plus de possibilités. une personne qui n'en connaît pas alors il en a moins. personnellement j'ai choisi d'apprendre des langues par utilité pour soi-même et aussi par ce que j'aime bien les langues en général n'importe quelle langue que j'ai commencé à apprendre.
96. (I₃.Et.F) : et maintenant partout dans le monde chaque personne sait au moins deux langues. en ne parlant pas de l'anglais. parce que c'est une langue très répandue. et donc je suis assez d'accord avec ce que vient de dire les filles. que ça ouvre des possibilités. des perspectives. on peut voyager.
97. (E) : et quelle profession vous voulez faire?
98. (I₃.Et.F) : je veux devenir traductrice... mais pas interprète. traductrice de documents écrits...
99. (E) : pourquoi?...
100. (I₃.Et.F) : parce que pour devenir interprète ça demande de la pratique peut-être/
101. (E) : et de la technique/
102. (I₃.Et.F) : et de la technique orale aussi. quand c'est de la traduction écrite. simplement tu regardes un texte et tu as plus de facilité à comprendre la pensée à exprimer.
103. (I₁.Et.F) : moi je trouve que c'est mieux de traduire en synchronisation ou en parallèle.
104. (I₃.Et.F) : moi aussi.
105. (E) : <à l'oral>
106. (I₁.Et.F) : seulement voilà. oui à l'oral. la traduction écrite me plaît beaucoup aussi. mais je me suis heurtée récemment en faisant un dossier sur l'analyse d'un texte en ukrainien. un texte d'un artiste. je devais le traduire en anglais. et tu vois que tu enlèves beaucoup de choses dans la traduction. c'est très dur de transmettre les particularités de la langue. de transmettre la pensée de l'auteur. de transmettre la culture. et de traduire par des mots justes. si ça avait été un texte en anglais à traduire dans la langue maternelle. ça aurait été plus facile plus que dans une langue étrangère. pour cela il faut beaucoup d'expérience et habiter pendant quelques années dans ce pays.
107. (E) : mm oui.
108. (I₃.Et.F) : moi aussi je pensais à devenir traductrice. à l'oral par exemple. cela m'est plus facile par exemple qu'à l'écrit...
109. (E) : hum. attendez. vous préparez quel diplôme?
110. (I₃.Et.F) : enseignant. traducteur.
111. (E) : enseignant et traducteur. donc d'après ce diplôme vous pouvez être traducteur/
112. (I₂.Et.F) : oui à l'écrit et à l'oral.
113. (E) : mm... qu'est-ce que vous aimez dans l'enseignement du français et qu'est-ce que vous n'aimez pas?
114. (I₁.Et.F) : donc moi ce qui ne me plaît pas c'est qu'on ne nous donne pas assez de temps pour réviser le lexique après l'avoir appris. bon et sinon j'aime bien les livres qu'on utilise. la professeure.
115. (E) : mm.
116. (I₁.Et.F) : moi j'aime bien quand par exemple on nous donne un texte à lire. et que tu retiens le lexique. la compréhension orale je ne peux pas dire que je n'aime pas même si je ne réussis pas!
117. (E) : mm.
118. (I₃.Et.F) : et aussi l'enseignante est bien.
119. (I₂.Et.F) : moi j'aime bien les livres. les manuels avec lesquels on apprend mais ce que je n'aime pas c'est la grammaire qu'il y a. ce n'est pas systématique mais elle est plutôt détachée du reste du thème de l'unité. et l'autre thème c'est une autre chose. ce n'est pas systématique et c'est difficile de la comprendre et de tout assimiler. sinon j'aime bien la professeure. on fait des activités différentes.
120. (I₃.Et.F) : tous dans un seul!
121. (I₂.Et.F) : oui et les articles à lire. y compris en dehors du manuel.
122. (I₁.Et.F) : les exposés/
123. (I₂.Et.F) : on fait des exposés. on prépare pas mal de choses à l'oral. donc. des thèmes différents.
124. (E) : mais il n'y a pas assez de temps.
125. (I_{plusieurs}) : mm

126. (E) : <sans doute>
127. (I₂.Et.F) : effectivement on nous donne peu d'heures pour l'apprentissage de la deuxième langue... voilà.
128. (I₁.Et.F) : on aimerait bien qu'il ait des cours à part de lexique de la deuxième langue. de la même façon qu'on apprend la grammaire. que ça soit à part car l'année dernière en anglais ces matières étaient à part. cela nous a beaucoup aidé.
129. (E) : oui?
130. (I_{plusieurs}) : mm.
131. (E) : à part.
132. (I₃.Et.F) : on avait la phonétique. la grammaire. si c'est pas ensemble c'est mieux.
133. (I₁.Et.F) : le cours se compose en six activités différentes. mais c'est un peu difficile. il y a peu de temps pour tout retenir...
134. (E) : ok.
135. (I₂.Et.F) : <mais ça dépend des professeurs>. car souvent la première langue on la connaît mieux et la seconde pas trop. en principe on comprend mais parler c'est plus dur.
136. (E) : mm... et pourquoi vous avez choisi d'entrer à U₁? [...]
137. (I₁.Et.F) : j'ai choisi cette université car ma cousine a fait ses études ici. elle m'a dit que les professeurs étaient bien surtout qu'en Ukraine la plupart sont corrompus. ici c'est l'endroit où on peut réellement recevoir des connaissances. avoir un bon niveau de connaissances. le programme est assez chargé. donc c'est vraiment l'endroit où on peut acquérir des connaissances.
138. (I₃.Et.F) : et moi j'ai une copine qui m'a dit qu'elle a étudié ici. il lui est resté de très bonnes impressions. et elle m'a dit qu'elle a une copine qui a étudié dans notre faculté des langues étrangères et qu'elle a étudié quatre langues. j'étais vraiment impressionnée. elle a dit qu'il fallait beaucoup étudier et ils transmettent des connaissances ici. elle a dit que c'était un très bon établissement.
139. (I₂.Et.F) : j'ai eu des informations par ma professeure d'anglais qui était à l'école. en onzième classe on est allé voir pour se renseigner. ça m'a beaucoup plu. la manière dont les professeurs enseignent les langues et le niveau de connaissances qu'ils donnent. il y a beaucoup de langues qu'on peut étudier et les conditions matérielles sont bonnes à l'université. toutes ces conditions sont mises en place pour atteindre un bon niveau de connaissances.
140. (E) : mm. j'aimerais maintenant savoir quelles priorités l'université doit atteindre pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français et des langues en général.
141. (I₁.Et.F) : diminuer la quantité d'heures de cours de culture générale ou bien que. bon... et/
142. (E) : vous pensez que c'est important d'avoir toutes ces matières comme les sciences politiques. l'éthique etc. par exemple pour l'enseignement/
143. (I₁) : non c'est pas ça/
144. (I₃.Et.F) : < ? >
145. (E) : c'est sur l'emploi du temps!/
146. (I₁.Et.F) : en général oui. parce que on est des traducteurs. et personne ne sait avec quel genre des sujets on va travailler dans le futur. ou bien l'économie ou bien la politique. mais nous enseigner un domaine pour être préparé. voilà.
147. (E) : mais vous ne pensez pas que ce serait mieux d'étudier/
148. (I₁.Et.F) : <?>
149. (E) : oui. la politique en anglais tout de suite/
150. (I₁.Et.F) : bien sûr. à l'université on nous donne des connaissances générales. pour être confronté un jour au travail de traducteur sur tel ou tel sujet. pour savoir où chercher. c'est-à-dire comment travailler de manière individuelle. mais je pense qu'il ne faut pas annuler ces disciplines qui sont comme des cours magistraux il ne faudrait pas qu'on ait d'exercices à faire. et qu'on ne nous évalue pas sur ces disciplines. juste avoir des cours théoriques mais...
151. (E) : les examens sont seulement à la fin du semestre ou à la fin de l'année. c'est ça?...
152. (I₁.Et.F) : oui. mais...je ne sais pas (*rires*) <j'aimerais bien qu'il n'y ait plus d'examens> pour qu'on donne des informations précises et pour qu'on puisse travailler sur quelque

- chose qu'on veuille faire tout seul après. voilà. ce serait bien qu'il y ait plus de disciplines de spécialité.
153. (E) : mm. et vous les filles?
154. (I₃.Et.F) : bien sûr il faudrait qu'on ait plus de cours en fonction de notre spécialité. mais cela dépend de cette situation en Ukraine du fait que les gens ne trouvent pas forcément de travail en fonction de leur spécialité. on ne serait sans doute pas traductrices mais on n'est pas égaux. on a un ensemble de connaissances on va dire/
155. (I₁.Et.F) : universelles.
156. (I?) : <?>
157. (I₃.Et.F) : et travailler dans différents domaines. pour le travail. par rapport à ce qu'on apprend c'est mieux si c'était en fonction de notre spécialité.
158. (E) : mm... est-ce qu'après l'université vous pouvez devenir enseignant en sciences politiques?
159. (I_{plusieurs}) : non.
160. (E) : ou bien travailler dans un ministère. ou bien je ne sais pas.
161. (I₂.Et.F) : on a plusieurs possibilités.
162. (I₃.Et.F) : on peut travailler dans le tourisme par exemple.
163. (I₂.Et.F) : ou si on apprend l'économie en plus. chacun travaille ou il peut trouver une place.
164. (I₁.Et.F) : en principe on peut travailler en tant que professeur de langues et traducteur et professeur de littérature étrangère. pour être professeur d'autres disciplines il y a des orientations adéquates.
165. (I₃.Et.F) : on a plus d'heures de langues quand même. < ?>
166. (E) : mm. et comment vous apprenez les langues en dehors de l'université? en dehors de l'université comment vous pouvez écouter le français par exemple.
167. (I₂.Et.F) : par exemple le français ce n'est que/
168. (E) : ou bien c'est que pendant les cours que vous pouvez entendre écouter et parler le français? mm (*rires*)
169. (I₂.Et.F) : par exemple dans « Connexions ». il y a un disque. donc on peut écouter le français. et autrement il n'y a pas d'autres moyens/
170. (I₁.Et.F) : à l'université. il n'y a pas de moyens en plus. bien qu'il y ait eu un club de discussion en anglais mais on n'a pas le temps. on n'a pas de temps libre parce que notre emploi du temps est très chargé et on est occupé toute la journée. on n'a seulement pas de temps pour ça. c'est pourquoi on l'a enlevé car cela ne convenait pas à l'U₁. il y a eu aussi du théâtre en anglais. mais pour qu'il soit maintenu il fallait qu'il y ait des gens qui viennent. et les gens n'avaient pas le temps. et si tu as quelques minutes tu préfères te distraire un peu ou dormir. chez moi sinon je regarde souvent des films en version originale. des séries en anglais. et en été/
171. (E) : c'est facile de les trouver oui?
172. (I₁.Et.F) : j'ai seulement un accès pour les avoir. et j'écoute de la musique en langue étrangère et la radio en français. en italien. c'est facile de regarder les films en anglais parce qu'on est habitué à la langue. mais en français d'abord je ne comprends alors je réécoute et à nouveau je remets avec la traduction puis encore une fois avec la langue originale pour enfin comprendre. mm... <c'est toute une démarche!> mais j'aimerais ajouter que ça aide à développer le langage.
173. (E) : quoi? les films?/
174. (I₁.Et.F) : oui. cela développe le langage oral. après c'est plus facile de parler avec les gens. même si en grammaire je fais toujours des fautes. mais parler avec les gens ça m'est plus facile.
175. (I₃.Et.F) : moi je peux regarder aussi des films étrangers. j'ai à la télévision quelques chaînes en français et aussi je regarde / et il y en a aussi en anglais. des chansons en français.
176. (E) : mm. et vous savez ce que c'est l'Alliance Française?
177. (I_{plusieurs}) : <?>
178. (E) : l'Alliance Française / l'Alliance Française. vous en avez sans doute entendu parler? et peut-être déjà allées?
179. (I₃.Et.F) : non.

180. (E): non? vous savez où ça se trouve? vous connaissez V₂? c'est là-bas.
181. (I₁.Et.F) :oui on connaît V₂ mais on n'est jamais allé/
182. (E): <jamais? vous savez ce qu'ils font ?>
183. (I₃.Et.F) :non on est jamais allé.
184. (I₁.Et.F) : ils organisent des voyages en France.
185. (E) : oui là ils sont en France d'ailleurs. vous n'êtes jamais allées à leurs festivals ou événements/ *événements culturels*?
186. (I₁.Et.F) : on n'a même jamais entendu parler de ça tout simplement!
187. (E): mm. vous n'avez jamais eu de propositions. mm. ok...bien...je m'aperçois que personne ne veut devenir professeur c'est bien ça?
188. (I?): non.
189. (E): pourquoi?
190. (I₁.Et.F) : parce que c'est très difficile de travailler avec des enfants ou avec des étudiants. des enfants! c'est très difficile de trouver du matériel/ pour moi je peux comprendre. je ne sais pas. bien maîtriser ma spécialité. mais expliquer là apparaisse déjà des difficultés < comme les professeurs qui font des cours magistraux>... voilà... peut-être qu'en cinquième année on va nous apprendre à acquérir une technique mais pour l'instant je n'ai pas d'envie.
191. (E): pour l'instant... mm. et vous?
192. (I₂.Et.F) : moi aussi travailler avec les enfants je trouve que c'est pas facile! surtout à l'école et par exemple expliquer je ne sais pas si j'expliquerai bien suffisamment. ce n'est pas donné à tout le monde.
193. (I₁.Et.F) : et puis le fait que la profession d'enseignant n'est pas très reconnue dans notre pays et on gagne pas beaucoup. et puis le fait est que c'est prenant car chaque professeur doit se préparer avant et après le cours et encore intervenir en cours. vérifier les exercices.<rédiger des contrôles>.
194. (E): il y a beaucoup de travail donc/
195. (I₁.Et.F) : pas forcément beaucoup <?>
196. (I_{plusieurs}) : < ?>
197. (E) : pardon?
198. (I_{plusieurs}) : la rémunération n'est pas élevée seulement.
199. (I₃.Et.F) : hum. moi je ne dirais pas que je n'aimerais pas travailler avec les enfants. leur expliquer. mais le problème c'est d'expliquer pour que la personne comprenne bien. donc. je ne sais pas. ce qui est mieux professeur ou traducteur car dans l'un comme l'autre il y a des responsabilités. mais. personnellement pour moi travailler avec des enfants c'est prendre plus de responsabilité parce que tu dois en réalité bien leur enseigner. pour comme ça pour que l'enfant pour apprendre mais qu'il ne sache rien. et donc comme j'ai remarqué les enfants ne veulent pas vraiment apprendre et seuls quelques uns veulent apprendre. c'est dur. pour que l'enfant ait la volonté d'apprendre.
200. (I₁.Et.F) : moi j'ai une idée si j'y arrive c'est d'ouvrir une école privée avec des méthodologies d'enseignement privés c'est-à-dire pas traditionnelles. plus de choses qui les intéressent. sous d'autres formes qu'au collège ou à l'université...
201. (E): bien...vous voulez ajouter quelque chose?...
202. (I_{plusieurs}) : (*signe négatif de la tête*)
203. (E) : non? merci beaucoup pour l'entretien!
204. (I₃.Et.F) : et à vous aussi!

FIN

[E.C₁₃.Et. V₂ ; U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 16 juin à 10h45 dans la salle de cours d'une université d'Etat.
Informateurs	Deux étudiantes en cinquième année langue et littérature françaises, âgées de 21-22 ans. Français L ₁
Durée de l'entretien	32'25
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés en ukrainien
Autre indication	Les enquêtées reviennent d'un séjour d'études d'un an en France

1. (E): donc euh ::: vous revenez de France. expliquez-moi pourquoi vous êtes et euh :::ce que vous avez fait là-bas.
2. (I₁.Et.F) : je suis partie faire mes études à l'U_{FRANCE1}. donc je sais pas j'espère que j'obtiendrai mon diplôme de Master 2/
3. (E): en Master 2. vous étiez? mm/
4. (I₂.Et.F) : oui. Master 2/
5. (I₁.Et.F) : oui. en 2012 parce que c'est comme ça à l' U_{FRANCE1}/ c'est comme ça en France oui. il faut attendre au moins un an pour euh::: obtenir ton diplôme. bon/
6. (E): oui le papier si tu veux!
7. (I_{ensemble}) : oui le papier!
8. (E) : mais tu vas recevoir euh:::/
9. (I₁.Et.F) : l'attestation de réussite/
10. (E): voilà!/
11. (I₁.Et.F) : peut-être (*rires*)
12. (E): mm/
13. (I₂.Et.F) : si on arrive à valider oui/
14. (E) : mm/
15. (I₂.Et.F) : parce que c'est le retour <?>/
16. (E): mm/ et ça a pas été trop long un an? vous êtes déjà parties en France:::?
17. (I₁.Et.F) : oui. moi c'était ma troisième fois en France. mais c'était un peu trop long parce que je suis restée huit mois et::: les deux derniers mois c'était un peu difficile (*rires*) mais bon/ et du coup c'était très très bien parce que nous avons beaucoup voyagé bon ::: à part les études c'était très très bien/ notre séjour en France ça s'est très très bien passé mais les études je ne suis pas très contente! (*rires*) franchement! (*rires*)/
18. (I₂.Et.F) : moi c'était la première fois et je /
19. (I₁.Et.F) : je suis déçue!/
20. (I₂.Et.F) : je suis vraiment contente de mon séjour en France. mais les études avec les étudiants en France j'ai bien compris que c'est vraiment bien compliqué/
21. (E): c'est compliqué ou c'est autre chose?
22. (I_{ensemble}) : c'est autre chose!
23. (I₂.Et.F) : c'est autre chose et:::/
24. (I₁.Et.F) : c'est tout à fait différent et c'est pourquoi je pouvais PAS m'habituer tellement et je pouvais pas comprendre que c'est (*rires*) bon maintenant/ après euh:::/
25. (E): et c'était quoi pour vous les difficultés d'adaptation <?>?
26. (I₁.Et.F) : oui d'adaptation. la langue. le français en Ukraine c'est une chose. le français en France c'est une autre chose. c'est tout à fait différent. ça n'a rien à voir parce que tout le temps tu entends le français. les cours sont en français. donc tout le temps tu es obligé de réfléchir. tu es fatigué. et après tu t'habitues mais c'est pas facile (*rires*)
27. (I₂.Et.F) : au début oui. au début/
28. (E): mm/

29. (I₂.Et.F) : et puis à l'université personne ne pouvait nous expliquer comment on doit faire. comment on doit faire nos dossIERS <et> nos mémoires et tout ça. c'était vraiment compliqué <alors>/
30. (E): mais vous êtes habituées pourtant ici à faire des mémoires/
31. (I₁.Et.F) : oui/
32. (E): des dossiers de la première année jusqu'à la cinquième j'ai vu que vous aviez beaucoup de *dossiers*³⁰/
33. (I₂.Et.F) : oui <bien sûr>!
34. (I₁.Et.F) : oui mais c'est pas ça!
35. (I_{plusieurs}) : <?>
36. (I₁.Et.F) : tout l'apprentissage euh::: en Ukraine c'est du copier-coller sur Internet!
37. (E): ah :::!
38. (I₁.Et.F) : oui c'est ça! oui c'est ça!/
39. (E) : (*rires*)
40. (I₁.Et.F) : et en France non tu peux pas! bah oui tu peux utiliser l'information mais tu dois quand même réfléchir. tu dois modifier. tu dois ajouter quelque chose. et c'est comme ça donc! et les dossiers c'était pas les mêmes choses! pas du tout!
41. (I₂.Et.F) : < ?>...
42. (I₁.Et.F) : et même l'examen c'était pas (*rires*) non ça n'a rien à voir! on peut pas comparer tout ça. c'est différent!/
43. (I₂.Et.F) : et puis le professeur est <grand>. le professeur peut nous proposer des sujets des mémoires ici. et en France c'est tout à fait différent. parce que nous avons obLIGÉ de choisir le sujet pour notre dossier. et voilà/
44. (E): vous avez une thématique générale et ensuite il faut que mm mm il faut que ça soit en lien avec le cours. et vous préférez quelle méthode de travail? je veux dire il y a des avantages ete des inconvénients dans les deux mais mm est-ce que vous trouvez qu'ici en Ukraine on vous prépare bien à ce genre de séjour ou/
45. (I₂.Et.F) : non pas du tout!
46. (E): surtout en Master 2 /
47. (I_{ensemble}) : non non non /
48. (E) : vous devez faire une production écrite importante/
49. (I_{ensemble}) : non/
50. (I₁.Et.F) : pas du tout!/
51. (I₂.Et.F) : non!/
52. (E): alors qu'est-ce qu'il faudrait selon vous pour préparer les étudiants ukrainiens à partir euh en France/
53. (I₁.Et.F) : d'abord il faudrait/ d'après moi il faut travailler plus sur la langue parce que tout ce que nous a qu'on a/ OUI le franÇAIS oui on avait les cours mais/ j'avais peut-être A2! en France < ?>
54. (I₂.Et.F) : oui <moi aussi> < ?>/
55. (I₁.Et.F) : je suis arrivée en France avec le niveau A2 pas plus!/
56. (I₂.Et.F) : non! (I₁.Et.F) ! (I₁.Et.F) je te jure que non! B1!
57. (I₁.Et.F) : mais si c'est comme ça! < ?>. je pouvais pas m'exprimer. je pouvais pas. m'exprimer comme ça /
58. (I₂.Et.F) : non <c'est pas comme ça !>< ?>
59. (I₁.Et.F) : ok. A2 A2 plus peut-être mais c'est tout! tout ce qu'on parle. tout ce qu'on raconte en Ukraine C'EST BIEN mais faut mm faut travailler! vraiment travailler sur la langue! parce que je sais pas si vous avez vu notre emploi du temps mais on apprend tout. à part le français. n'importe quelle matière!
60. (I₂.Et.F) : non on apprend le français quand même. mais c'est pas suffisant! pour étudier avec les étudiants <c'est pas ça en France>
61. (I₁.Et.F) : oui. il faut travailler <les> FOS!

³⁰ En ukrainien.

62. (I₂.Et.F) : c'est vraiment c'est... et puis il faut /
63. (I₁.Et.F) : mais c'est mon opinion! je veux pas:::/ c'est mon opinion tout simplement!/
64. (E) : et tu disais il faut travailler le FOS. c'est ça?
65. (I₁.Et.F) : je disais il faut travailler sur la langue. mais peut-être que mon opinion est fausse! je sais pas! peut-être je me trompe! c'est ça! mais ÇA tout ce que j'ai vécu mm (*rires*) c'est mon expérience personnelle.
66. (E) : mm.
67. (I₁.Et.F) : <et je pense qu'il faut autrement>/
68. (I₂.Et.F) : et moi je pense qu'il faut travailler sur l'expression écrite
69. (I₁.Et.F) : je ne critique PERSONNE
70. (I₂.Et.F) : parce qu'en général nous avons travailler avec euh (*rires*) avec expression orale compréhension orale mais en général euh/
71. (E) : expression écrite.
72. (I₂.Et.F) : expression écrite. oui. nous sommes obligés de travailler avec expression écrite et compréhension écrite et::: avec FOS/
73. (E) : français sur objectifs spécialisés/
74. (I₂.Et.F) : français sur objectifs spécialisés < ?>
75. (I₁.Et.F) : et pourtant il y a des étudiants en France qui ne savent euh ni lire ni écrire le français! à l'U_{FRANCE1} il y avait une fille euh chinoise! bon elle parle français mais elle sait pas écrire le français. elle est comme moi. elle est en Master 2. elle est en Master 2 de tourisme et de français langue étrangère. tant mieux! c'est comme ça! et je suis vraiment vraiment dégoûtée (*rires*)
76. (E) : mm.
77. (I₁.Et.F) : je ne critique personne mais c'est très très dur pour moi. au début. après oui:::
78. (E) : et pour vous exprimez ça allait?
79. (I₁.Et.F) : mm.
80. (I_{plusieurs}) : (*rires*)
81. (I₁.Et.F) : au début c'était très très difficile!
82. (I₂.Et.F) : très difficile.< ?> je pense!
83. (I₁.Et.F) : je pouvais pas dormir. je pouvais pas manger. j'étais tout le temps stressée je sais pas! vraiment c'était très très difficile!
84. (E) : ok. et quelles sont les autres langues que vous connaissez?
85. (I₂.Et.F) : anglais. une petit peu mais/
86. (I₁.Et.F) : l'anglais. le russe ça va/
87. (I₂.Et.F) : le russe oui ça va/
88. (I₁.Et.F) : et quelques notions d'espagnol j'ai commencé à apprendre. j'adore!
89. (I₂.Et.F) : l'espagnol.
90. (E) : et vous avez appris/ qu'est-ce que vous avez appris là-bas à V₁?
91. (I₂.Et.F) : sémiotique de l'image.
92. (I₁.Et.F) : comme cours ou quoi?
93. (E) : comme cours! la sémiotique de l'image. les aspects cognitifs euh:::
94. (I₂.Et.F) : outils pédagogiques/
95. (I₁.Et.F) : les outils pédagogiques euh:::/
96. (I₂.Et.F) : puis TICE/
97. (I₁.Et.F) : ah oui! TIC (*rires*)
98. (I₂.Et.F) : langue de spécialité et puis quoi encore?
99. (I₁.Et.F) : langue de spécialité et euh::: la linguistique de corpus et/
100. (I₂.Et.F) : plurilinguismes/
101. (E) : mm.
102. (I₂.Et.F) : et c'est tout!
103. (E) : et vous aviez une langue je suppose?
104. (I₁.Et.F) : euh::: non/
105. (I₂.Et.F) : non/
106. (E) : non? pas anglais? vous aviez pas des cours d'anglais?
107. (I?) : non non non.
108. (I₂.Et.F) : tout <le temps> en français.

109. (E) : et c'est quoi les cours que vous préféreriez le plus?
110. (I₂.Et.F) : plurilinguismes/
111. (I₁.Et.F) : oui mais aussi!/
112. (I₂.Et.F) : c'était vraiment intéressant. et le professeur il était très très intéressante/ très intéressant c'était bon et très très intelligent/
113. (I₁.Et.F) : peut-être il a beaucoup voyagé. il est responsable du master d'espagnol du coup il comprend ce que c'est la langue étrangère. ce qui m'étonne beaucoup parfois les professeurs ne comprennent pas que pour moi le français c'est une langue étrangère. parfois je peux avoir des difficultés des questions tout ça / c'est bizarre quand même! je sais pas!
114. (I₂.Et.F) : oui/
115. (E) : et euh qu'est-ce que je voulais dire? et qu'est-ce que vous allez faire après /
116. (I₁.Et.F) : euh moi je vais partir dans un pays anglophone pour améliorer mon niveau d'anglais. euh peut-être aux États-Unis ou en ::: Norvège:::
117. (I₁.Et.F) : moi je peut-être/ j'essayerai de trouver quelque chose avec l'anglais.
118. (I₁.Et.F) : moi ce sera pas le français.
119. (E) : vous voulez pas l'enseigner?
120. (I₂.Et.F) : pour l'instant. non (*rires*)
121. (I₁.Et.F) : non! je suis tellement dégoûtée parler en français je peux pas! ça m'énerve je sais pas oui/
122. (E) : avec moi tu peux parler en ukrainien si tu veux!
123. (I₁.Et.F) : non ça va!
124. (E) : c'était pour toi une mauvaise expérience?
125. (I₁.Et.F) : oui une mauvaise expérience. oui à part les voyages oui c'était très très bien! les connaissances avec les amis tout ça mais les études en soi!/
126. (I₂.Et.F) : moi par contre je veux pas parler de mes études mais par rapport de la langue française je suis adorée/ j'ai adoré vraiment/
127. (I₁.Et.F) : la langue oui la langue j'aime mais quand même le FLE. l'enseignement non!/
128. (I₂.Et.F) : la langue française. la culture française. <pour moi c'était passionnant>/
129. (I₁.Et.F) : ça n'a rien à voir avec les études euh::: à l'U_{FRANCE1}/ en FLE!
130. (I₂.Et.F) : < ?> je te parle de la France. je parle de la français. de français. de la culture française.
131. (E) : et l'enseignement après ?
132. (I₂.Et.F) : l'enseignement. tu comprends en Ukraine c'est tellement difficile avec notre salaire.
133. (I₁.Et.F) : oui. c'est rien!
134. (I₁.Et.F) : en fait c'est rien!
135. (I₂.Et.F) : mais c'est tout c'est ...mais on on doit travailler pour gagner de l'argent/
136. (E) : et traductrice ou travailler dans une entreprise francophone?
137. (I₁.Et.F) : je serai pas capable de travailler avec mon niveau! mais pour l'instant c'est pas assez:::/
138. (I₂.Et.F) : t'as un bon niveau/
139. (I₁.Et.F) : mais quand même!non! pour faire de l'interprétariat des traductions tout ça il faut travailler/
140. (I₂.Et.F) : tu peux améliorer tu sais les missions.
141. (I₁.Et.F) : OUI OUI mais quand même je me sens pas.
142. (E) : et toi?
143. (I₂.Et.F) : (*rires*) moi non plus je suis pas capable ! (*rires*)
144. (E) : vous m'étonnez les filles!
145. (I_{ensemble}) : (*rires*)
146. (E) : et donc pour le moment vous avez pas d'idées de vos professions?
147. (I₁.Et.F) : non. oui si je reste dans un pays anglophone peut-ÊTRE j'enseignerai l'anglais à l'école. oui peut-être. ça j'aime beaucoup. mais on verra. peut-être/
148. (E) : < et toi?>
149. (I₂.Et.F) : aucune idée! (*rires*)
150. (E) : vous avez commencé le français quand?

151. (I₁.Et.F) : moi j'ai commencé le français à dix ans je crois mais à l'école c'était je n'ai rien appris. a :::près /
152. (I₂.Et.F) : après c'était l'université/
153. (I₁.Et.F) : oui. c'était à l'université oui quatre ans mais c'est aussi/ ça compte pas parce que c'était comme ça. je sais pas je suis arrivée en France vraiment avec le niveau A2. c'est je sais pas comment comment on apprendre comme ça <comment on peut comprendre>/
154. (I₂.Et.F) : < ?> elle exagère! elle exagère! (rises)
155. (I₁.Et.F) : non non c'est vrai!
156. (E) : <et toi?>
157. (I₂.Et.F) : moi aussi j'ai commencé euh::: il y a deux ans je pense cinquième année et c'est tout!
158. (E) : cinquième année cinquième classe?
159. (I₂.Et.F) : cinquième classe oui... mais à l'école vraiment c'était rien. j'ai fait mes études dans un village. mes parents habitent dans un village. le professeur souvent il a parlé en ukrainien avec nous et vraiment (rises) c'était pas français!
160. (E) : mm. ok et::: (regardant l'enregistreur)
161. (I₂.Et.F) : ça va? (rises) ça marche?
162. (I₁.Et.F) : on porte notre vérité!
163. (I₂.Et.F) : (rises)
164. (E) : ça va c'est pas/
165. (I₁.Et.F) : je dis ce que je pense peut-être que c'est/
166. (E) : mm.et vous aviez déjà passé des examens DELF-DALF avant de partir?
167. (I₁.Et.F) : non non
168. (E) : on vous exigeait pas ça. et vous avez jamais fréquenté/ vous savez ce que c'est l'Alliance Française? et vous avez jamais été à l'Alliance Française?
169. (I₁.Et.F) : si j'ai été à l'Alliance Française/
170. (E) : t'as pris des cours?
171. (I₁.Et.F) : oui/
172. (I₂.Et.F) : oui. on a pris des cours/
173. (E) : toi aussi ?
174. (I₂.Et.F) : oui/
175. (I₁.Et.F) : c'est là-bas que j'ai appris euh:::certaines notions à l'université. rien!
176. (I₂.Et.F) : le français normal. avec des professeurs français.
177. (E) : et à l'université vous aviez des cours de français renforcé?
178. (I₁.Et.F) : non. non. direct en cours! si tu ne comprends rien. c'est pas un problème tu pars tu/
179. (I₂.Et.F) : ouais (rises)
180. (E) : mm...
181. (I₁.Et.F) : j'avais aucune aide de la part des enseignants de V₁ ni des enseignants de V_{FRANCE1}. je sais pas comment j'ai pu réussir mes études là-bas. quand je pense à ça je sais pas comment! (rises). c'est bizarre mais c'est comme ça! merci Dieu!
182. (I₂.Et.F) : merci Dieu! nous avons réussi (rises)
183. (E) : et vous allez retourner? bon. là. vous venez de revenir. mais dans le futur. après vos voyages dans les pays anglophones peut-être que vous aimeriez retourner en France non?
184. (I₂.Et.F) : moi peut-être oui/
185. (I₁.Et.F) : hein moi pour voyager soit pour travailler. c'est tout. pour étudier non!/
186. (I_{ensemble}) : (rises) <?>
187. (E) : vous avez passé une grande étape c'est normal! euh j'aimerais savoir si selon vous connaître les langues étrangères c'est important et pourquoi?
188. (I₂.Et.F) : c'est très important. mais quand même une langue étrangère c'est pas suffit. tu dois savoir deux langues étrangères et l'anglais c'est obligatoire. deuxième langue ça peut-être le français ou l'espagnol. mais deux langues c'est obligatoire. je pense.
189. (E) : surtout l'anglais?
190. (I₂.Et.F) : surtout l'anglais.
191. (E) : pourquoi?

192. (I₂.Et.F) : parce que /
193. (I₁.Et.F) : mm en Italie en Espagne on a parlé (*rires*) anglais avec tout le monde/
194. (I₂.Et.F) : tout le monde peut comprendre.
195. (I₁.Et.F) : même en France !
196. (I ?) : <et puis parce que l'anglais c'est plus facile>. c'est comme une langue internationale! (*rires*)
197. (I₁.Et.F) : ça dépend pour qui!
198. (E) : bah le français aussi c'est une langue internationale/
199. (I₂.Et.F) : oui l'anglais c'est parce que c'est la première langue obligatoire. le français et l'espagnol parce que/
200. (I₁.Et.F) : et moi je crois que ce sont les natifs qui peuvent enseigner que le français. l'anglais ou je sais pas les langues étrangères. tu peux PAS. aucun prof euh peut te donner euh::: je sais pas les mêmes connaissances. je sais pas si tu comprends ce que je veux dire. c'est ça oui.
201. (E) : mm/
202. (I₁.Et.F) : parce que c'est comme ça.
203. (I₂.Et.F) : bah moi je suis pas très. je suis pas trop d'accord/
204. (I₁.Et.F) : la base oui/
205. (I₂.Et.F) : la base oui. mais puis.
206. (I₁.Et.F) : < ?>
207. (I₂.Et.F) : la base oui tu peux apprendre. avec un prof avec un prof ukrainien mais pour améliorer tu peux aller dans un pays pour améliorer
208. (E) : donc c'est important selon vous d'aller dans un pays pour apprendre la langue?/
209. (I₁.Et.F) : oui c'est obligatoire! c'est pertinent oui oui/
210. (E) : <pour que ce soit plus pertinent?>
211. (I₁.Et.F) : tu peux apprendre toute ta vie euh euh le français en Ukraine et tu pars en France et tu sais pas parler. français/
212. (I₂.Et.F) : oui tu sais pas parler!
213. (I₁.Et.F) : c'est comme ça/
214. (I₂.Et.F) : c'est une grande différence!
215. (E) : mm...mm...est-ce que vous pouvez me dire pourquoi vous avez choisi le français?
216. (I₁.Et.F) : je sais pas. c'est un peu. comment expliquer/
217. (I₂.Et.F) : par hasard (*rires*)
218. (I₁.Et.F) : oui. par hasard!
219. (E) : c'est à cause de vos parents qui voulaient vous inscrire/
220. (I₁.Et.F) : c'est pas ça! (*intervention de la responsable du département pour convenir d'un rendez-vous avec les étudiantes*) [...]
221. (E) : donc qu'est-ce que tu disais?
222. (I₁.Et.F) : on pense ici qu'en France tout est parfait. que l'enseignement en France que l'enseignement supérieur c'est/
223. (E) : les porteurs de la langue!/
224. (I₁.Et.F) : oui c'est ça! c'est un rêve. oui qu'il faut aller étudier en Europe. mais il y a des côtés positifs et des côtés négatifs/
225. (E) : mais bien sûr!
226. (I₁.Et.F) : c'est comme ça!
227. (I₂.Et.F) : <pas du tout>. moi je trouve qu'en Ukraine il est mieux. un petit peu. mais par rapport de la langue française. par rapport des langues en général/
228. (E) : pourquoi tu dis que c'est mieux en Ukraine?
229. (I₂.Et.F) : j'ai déjà expliqué. que euh::: on n'avait d'explications/
230. (I₁.Et.F) : tu sais ce que c'est *une méthodologie*³¹? t'as vu les livrets tout ça qu'on donne bon/

³¹ En ukrainien.

231. (E) : justement tout ça j'ai pas très bien compris/
 232. (I₁.Et.F) : c'est un c'est un livret avc euh tout ce que tu dois faire pendant/
 233. (E) : c'est les profs qui remplissent ça?
 234. (I₁.Et.F) : oui oui oui. c'est les profs qui remplissent ça et comme ça un étudiant peut voir tout ce qu'il doit faire et après il doit préparer tous les dossiers les exigences tout ça. tout ça est noté là dedans. comme ça même si tu ne suis pas tu es tranquille! tu ne suis pas les cours tu sais ce que tu dois faire bon avec ça. avec ce livret là. en France ça n'existe pas/
 235. (I₂.Et.F) : et puis /
 236. (E) : en France on a ce qu'on appelle les maquettes/
 237. (I₁.Et.F) : peut-être oui/
 238. (E) : ou une brochure sur <l'université et>/
 239. (I₁.Et.F) : mais à V_{FRANCE1} c'est pas comme ça! je peux pas te dire que c'est partout dans les universités françaises c'est comme ça! mais à l'université/
 240. (I₂.Et.F) : de V_{FRANCE1}. ici au début de l'année universitaire nous avons commencé par une réunion entre les étudiants et un prof. et les profs en général.
 241. (E) : et vous parlez de quoi pendant cette réunion?
 242. (I₂.Et.F) : qu'est-ce qu'on va faire pendant nos études. dans le premier semestre/
 243. (E) : ah! donc c'est à chaque rentrée pour toute les matières. c'est pas seulement pour le français /
 244. (I₂.Et.F) : non/
 245. (E) : mais pour tout le monde/
 246. (I₁.Et.F) : pour tout le monde oui.
 247. (E) : oui c'est ce qu'on appelle aussi la pré-rentrée. c'est ce qu'on a aussi en France.
 248. (I₂.Et.F) : pas à V_{FRANCE1}!
 249. (I₁.Et.F) : c'est peut-être l'université? mais je suis pas spécialiste dans les universités de mon pays donc je sais pas je peux pas dire ou critiquer mais à l'université de V_{FR1} c'était moins/
 250. (I₂.Et.F) : peut-être que c'était moins/
 251. (I₁.Et.F) : c'est une pagaille! (*rires*)
 252. (E) : comme partout hein c'est comme partout! vos problèmes sont aussi les nôtres et du coup je pense qu'il faut travailler ensemble pour euh pour améliorer/ et donc tout à l'heure vous parliez *des standards européens*³²/
 253. (I₁.Et.F) : *les standards européens*³³/ ah oui on en parle beaucoup de ça en Ukraine. comme l'enseignement ça doit avoir le standard européen au moins en Europe comme en France comme en Allemagne comme je sais pas. en fait ce que c'est le standard européen? c'est quoi?
 254. (I₂.Et.F) : oui est-ce que nous avons envie de rentrer dans <l'Union Européenne?>
 255. (I₁.Et.F) : c'est rien!. c'est. je peux pas beaucoup expliquer qu'est-ce que c'est.
 256. (E) : mm.
 257. (I₁.Et.F) : vraiment c'est en France on dit que tout est parfait et euh. c'est qu'en Ukraine qu'on a des problèmes. euh::: c'est comme ça/
 258. (E) : mm/
 259. (I₁.Et.F) : les gens croient à ça mais...
 260. (E) : ok... et par rapport à votre cursus que vous avez suivi ici car on va dire que vous être comme le premier cru hein comme le vin.
 261. (I_{ensemble}) : (*rires*)
 262. (E) : les premiers crus hein du projet de::: du projet franco-ukrainien là ici à::: à U₂. est-ce que vous pouvez me dire un peu comment vous avez passé votre apprentissage euh::: euh quels sont les défauts. vos ATTENTES vos besoins et voilà. est-ce que/
 263. (I₂.Et.F) : je ne peux pas/

³² En référence à la discussion avec la directrice du département intervenue plus haut.

³³ En ukrainien.

264. (I₁.Et.F) : à la fin de ma quatrième année j'avais le niveau A2! je suis partie faire les études en France. MAIS pourtant on me disait que j'avais le niveau B1/
265. (I₂.Et.F) : il fallait passer <DELf> (*rires*)
266. (I₁.Et.F) : oui il fallait passer DELF!
267. (I₂.Et.F) : oui oui c'était notre faute! et puis/
268. (E) : vous pensez qu'avec le DALF < ?>
269. (I₂.Et.F) : < ?>
270. (I₁.Et.F) : pas trop! non non non non. je crois pas que le DELF. que l'examen. on parle beaucoup aussi de ça en Ukraine. on croit que si tu as le DELF tu peux t'exprimer/ non! c'est pas du tout ça parce que des fois le DELF c'est trop pour les entreprises. c'est trop cadré. je sais pas comment on. la vie réelle. la vie réelle des fois ça n'a rien à voir avec le DELF. tu peux savoir cocher les cases avec les exercices. mais c'est ça la langue tu dois savoir. si tu vas à la scolarité. tu dois savoir ce que tu dois dire. et euh::: si tu passes le DELF < tout est::: >. ce n'est pas évident/
271. (I₂.Et.F) : non non non!
272. (E) : c'est trop général/
273. (I₂.Et.F) : ouais/
274. (I₁.Et.F) : c'est trop général/
275. (I₂.Et.F) : le CECR c'est pas la Bible! (*rires*)
276. (I₁.Et.F) : oui/
277. (E) : et toi (I₂.Et.F) qu'est-ce que tu penses? [...]
278. (I₂.Et.F) : par rapport de nos études de l'université de V₂. je pense que c'est trop général et je pense que c'est pas suffisant un prof de français. parce que pendant quatre années à l'université on avait un professeur X₁ puis on avait d'autres cours avec une autre professeure c'était X₂/
279. (E) : mm mm.
280. (I₁.Et.F) : oui. peut-être euh vous la connaissez?
281. (E) : X₂?
282. (I₂.Et.F) : X₂ oui! c'était une femme supérieure! (*rires*) superbe vraiment! je. géniale je pense/
283. (E) : mm.
284. (I₂.Et.F) : mais c'est pas suffisant. et puis X₁. avec X₁ nous avons travaillé par euh la communication orale. c'était expression orale/
285. (I₁.Et.F) : mm/
286. (I₂.Et.F) : mais en général je vienne en France et je ne sais pas s'exprimer!
287. (E) : mm.
288. (I₂.Et.F) : donc c'était peut-être euh/
289. (I₁.Et.F) : et le DELF-DALF tout ça c'est/
290. (I₂.Et.F) : elle a pas fait beaucoup::: /
291. (I₁.Et.F) : attention.
292. (I₂.Et.F) : attention sur notre expression. sur nos fautes peut-être. sur nos fautes et. je sais pas mais/
293. (I₁.Et.F) : en tout cas c'est ça la langue étrangère tu peux pas/ tu peux pas créer les situations de communication en classe c'est ça! si tu arrives dans un pays. tu vas seule à les gares et il peut arriver n'importe quoi c'est comme ça et tu peux pas préparer tout ça avec le DELF ou je sais pas quoi! avec n'importe quel <exercice> c'est comme ça c'est la vie!
294. (I₂.Et.F) : < ?>
295. (I₁.Et.F) : la langue c'est la vie! tu apprends la langue!
296. (E) : c'est l'expérience/
297. (I₂.Et.F) : c'est l'expérience. et puis au début de nos études on avait l'expérience de nos de nos classes je peux dire. on avait tout à fait un niveau différent. et pour X₁ je comprends que c'était vraiment difficile pour travailler avec nous pour chercher une méthode ou peut-être comme ça. je sais pas mais voilà!
298. (E) : mm.
299. (I₂.Et.F) : et on n'avait pas beaucoup de cours de français à <l'université>/ à l'université. pas assez. c'est pas suffisant!

300. (E) : mais en quatrième et cinquième année vous vous dirigez/ en quatrième et cinquième année vous aviez plus d'heures de français normalement?
301. (I₂.Et.F) : oui mais::
302. (I₁.Et.F) : sur papier/
303. (I₂.Et.F) : sur papier oui mais en général c'est toujours un professeur et tu sais. il faut avoir deux ou trois professeurs de français pour apprendre. pour. je sais pas. < ? > peut-être qu'ils ont d'autres travail. je sais pas.
304. (E) : mm. ok. bon j'ai un peu l'impression que vous êtes un peu pessimistes!
305. (I₁.Et.F) : (*rires*) pessimistes?
306. (I₂.Et.F) : (*rires*) non!
307. (I_{ensemble}) : < ? >
308. (I₁.Et.F) : non en tout cas c'était une très très bonne expérience! une très bonne expérience! nous avons amélioré notre français. j'ai vu. j'ai beaucoup voyagé tout simplement et l'Espagne.
309. (I_{ensemble}) : < ? >
310. (E) : mais quand même vous avez un peu cassé aussi vos stéréotypes.
311. (I₁.Et.F) : oui. c'est ÇA!
312. (E) : c'est pour ça. ça vous:::ça vous déçoit!
313. (I₂.Et.F) : oui c'est ça/
314. (E) : mais justement maintenant vous pouvez dire aux futurs étudiants qui veulent partir en France comment ça se passe/
315. (I₁.Et.F) : oui oui oui!/
316. (I₂.Et.F) : oui c'est ça!/
317. (E) : mm. ok. euh. bien. et en général ici à l'université. puisque vous avez passé quatre ans quels euh quels sont les problèmes et les avantages par rapport à ce que vous avez vécu en France? juste dans l'organisation générale. et pas uniquement du français.
318. (I₁.Et.F) : (*soupir*)... à l'U₂ on apprend tout. on apprend des fois c'est trop! tu peux pas conjuguer les cours comme l'économie. la théorie du droit et l'enseignement du français. OUI ce sont. c'est la culture général tout ça. mais (*soupir*) je suis en FLE. en tout cas. je suis en français langue étrangère. et d'abord c'est pour moi c'est ça qui compte! et puis euh d'autres cours.
319. (E) : en France c'est mieux?
320. (I₁.Et.F) : (*soupir*)
321. (I₂.Et.F) : tout ce qu'on apprend. tous les cours sont en liens.
322. (I₁.Et.F) : tous les cours. c'est normal oui! c'est normal! mais tu vois l'intitulé des cours c'est une chose. tu passes trois ou quatre cours tu comprends que c'est tout à fait autre chose! c'est pas du tout (*rires*) ça! mais bon. tu dois continuer quand même! c'est parEIL chez nous. il y avait des profs qui étaient intéressés et::
323. (E) : et les conditions matérielles? est-ce que/
324. (I₁.Et.F) : ça va les conditions grâce à l'Ambassade de France tous les livres tous les manuels les DVD le CD tout ça. c'est presque pareil comme au club d'études françaises à U_{FRANCE1} où on doit emprunter des manuels des livres tout ça. et c'est tout petit donc.
325. (I₂.Et.F) : on peut regarder la télé en France. on peut utiliser Internet gratuitement. non on avait payé!
326. (E) : mm/
327. (I_{ensemble}) : quand même!
328. (I₁.Et.F) : mais quand même c'est pas grand chose!
329. (I₂.Et.F) : on a des méthodes euh très connues en France.
330. (I₁.Et.F) : mais à part les méthodes. je sais pas si tu comprends. tu dois avoir toujours quelqu'un avec qui parler. à qui parler. tu peux lire lire lire et tu parleras jamais!
331. (E) : mm. vous avez jamais rencontrés des francophones ici?
332. (I₁.Et.F) : si on en a rencontré! mais pas beaucoup! à l'Alliance Française oui il y avait toujours des / mais c'est aussi. ça aussi c'est une chose. si tu te rends compte que tu parles deux ou trois heures et puis tu pars.

333. (I₂.Et.F) : si tu parles pendant ton cours. à l'université. c'est autre chose. si tu parles dans un secrétariat avec les/ avec les FEMMES (*rires*)! c'est une aventure!
334. (I₁.Et.F) : oui!
335. (I₂.Et.F) : c'est une aventure ouais. c'est autre chose!... mais c'est si tu parles avec un Français et que ce Français peut te corriger! sinon tu sais pas. tu peut-être PARles bien. tu <es> fait plein de fautes. tu sais rien tu
336. (E) : j'ai le même problème! vous inquiétez pas!
337. (I_{ensemble}) : (*rires*)
338. (I₁.Et.F) : mais tu sais ce que c'est d'apprendre une langue étrangère parce que je sais pas tu apprends l'anglais. l'ukrainien. le russe et tu vois ce que c'est! mais là-bas on avait des profs qui ne parlaient aucune::: langue. et ça je ne comprends pas! d'abord je sais pas et je crois que dans toutes les universités françaises ça existe que tous les étudiants en FLE ils apprennent une nouvelle langue étrangères tout à fait différente. ça existe/ pour leur montrer ce que c'est l'apprentissage de la langue étrangère euh::: euh::: je sais pas/ cette pratique t'as jamais entendu tout ça? bah sûrement ça existe. en licence 3 ils apprennent une langue très très difficile quelque chose comme ça.
339. (E) : oui on avait ça aussi/
340. (I₁.Et.F) : à l'U_{FRANCE1} non!/
 341. E : mm. donc ça c'est un point qui vous semble important être en tant qu'étudiant ou en tant que prof dans la peau d'un étudiant étranger.
342. (I₁.Et.F) : on est toujours handicapé. parce que oui pour eux c'est le français ça a toujours été le français. c'est leur langue maternelle. et si j'ai certains difficultés/ si je ne comprends quelque chose. c'est toujours ils sourient. la rigolade tout ça oui/
343. (I₂.Et.F) : on avait la moitié de notre cours c'était des Français et l'autre moitié c'était les/les étrangers.
344. (E) : mm.
345. (I₂.Et.F) : voilà et ... et pour nous pour les étrangers on avait pas beaucoup < ?>.
346. (I₁.Et.F) : comme prof. tu imagines. elle nous. c'était une prof de la sémiotique d'image. elle explique ce que c'est la théorie de la sémiotique de l'image. que les Français bien sûr comprennent! et puis elle tourne sur nous et elle dit 'est-ce que vous comprenez ce que c'est un coq? '...
347. (I₂.Et.F) : (*rires*)
348. (I₁.Et.F) : 'oui. bien sûr Madame je comprends ce que c'est!' mais bon elle nous met dans une situation d'échec de suite!
349. (E) : et c'était/ elle s'adressait à vous?
350. (I₁.Et.F) : oui!
351. (I₂.Et.F) : < ?> donc il y avait (I₁.Et.F) et moi. une fille chinoise/
352. (I₁.Et.F) : oui et une fille russe! c'était notre rang. on était tous les étudiants étrangers. et 'vous comprenez ce que c'est le mot un coq? je peux vous expliquez. c'est un oiseau !'... oui!
353. (E) : ouais c'est humiliant un peu... et vous aviez des contacts fréquents justement avec les Français/ les étudiants français? vous avez un peu fait <connaissance avec d'autres?>
354. (I₁.Et.F) : euh:::pas de notre classe. non!
355. (I₂.Et.F) : comme toujours (*rires*)
356. (I₁.Et.F) : on avait des amis français.
357. (I₂.Et.F) : avec des étrangers/ < ?>
358. (I₁.Et.F) : oui! avec des étrangers mais pourtant ils <s'ennuyaient> tout ça!
359. (I_{ensemble}) : < ?>
360. (I₁.Et.F) : mais pas dans notre classe de FLE. je sais pas pourquoi mais on avait pas/
361. (I₂.Et.F) : MAIS avec euh:::X₃ oui.
362. (I₁.Et.F) : oui X₃ oui.
363. (I₂.Et.F) : X₂ et puis avec une femme. une fille euh X₃. mais quand même faire des amis avec les Français c'est difficile!
364. (I₁.Et.F) : tous nos amis étaient dans une autre classe. je sais pas pourquoi c'était comme ça/

365. (I_{ensemble}) : < ?>
366. (I₁.Et.F) : c'est étrange! c'est PARADOXAL parce que ce sont des étudiants qui veulent partir à l'étranger. être en relation avec des étrangers. avec des populations d'autres pays d'autre mondes avec des personnes du monde et ils ont la possibilité < ?> tu comprends ce que je veux dire. on parlait mais on était pas des amis. on parlait . je sais pas on discutait mais je peux pas dire qu'on avait des amis dans notre classe de FLE. c'est l'amitié tout ça!
367. (I₂.Et.F) : l'amitié qu'est-ce que c'est l'amitié?<avec eux il y en avait pas!>
368. (I₁.Et.F) : je sais pas on avait tout simplement des profs bizarres < ?> ?
369. (E) : et en Ukraine? il y a des étrangers? vous avez déjà côtoyer des étrangers en cours ou?
370. (I₁.Et.F) : non pas beaucoup. il n'y a pas beaucoup d'étrangers. dans certaines universités. à V₄ oui il y a des étudiants chinois!mais c'est aussi. ils restent entre eux!
371. (I₂.Et.F) : < ?> oui! mais ici/
372. (I₁.Et.F) : non. < ?> (rises)
373. (E) : je vois! ...ok. bon. est-ce que vous avez des choses à rajouter par rapport à tout ce qu'on a dit?
374. (I₁.Et.F) : en tout cas c'était une très très bonne expérience!
375. (E) : (rises)
376. (I₁.Et.F) : je regrette que c'était comme ça!
377. (I₂.Et.F) : oui. je suis contente < ?>.
378. (I₁.Et.F) : MOI aussi je suis contente!
379. (I₂.Et.F) : il y avait des soucis. mais il y avait des choses positives!
380. (E) : mais ça vous a forgé le caractère aussi!
381. (I₁.Et.F) : OUI oui oui!< c'est ça ça c'est très important!
382. (I₂.Et.F) : mm.
383. (E) : oui. bah très bien! je vous remercie!
384. (I₁.Et.F) : merci.
385. (I₁.Et.F) : merci.
386. (E) : merci pour m'avoir laissé <un peu de temps!>
387. (I₂.Et.F) : avec plaisir! (rises)

FIN

2.2 Les entretiens individuels avec les étudiants

[E.Ind₁.Et. F ; V₂ ; U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 23 mars 2010 à 14h28 dans la salle de cours d'une université d'Etat.
Informateur	Étudiante âgée de 22 ans en cinquième année de langue et littérature françaises. En français L ₁ .
Durée de l'entretien	21'52
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques énoncés <i>en français</i> .
Autre indication	Dans la salle de cours. L'enseignante m'a autorisée d'occuper son heure de cours pour mener l'entretien, et nous a laissées seules. L'entretien individuel effectué précédemment a été perdu.

1. (E): on y va alors. pourquoi tu as choisi le français comme première langue ?/
2. (I.Ind₁.Et.F): pourquoi? parce que à l'université on devait continuer à apprendre la langue apprise déjà à l'école. à l'école c'était le français. c'est pourquoi j'ai le français comme première langue.
3. (E): et où à l'école? à V₁ ou.
4. (I.Ind₁.Et.F): dans la région de V₁.
5. (E): mm. c'était une école spécialisée?
6. (I.Ind₁.Et.F): non c'était une école ordinaire.
7. (E): et ici on enseignait la langue française comme la première langue c'est ça?
8. (I.Ind₁.Et.F): on ouvert le français comme première langue.
9. (E): mm d'accord ...et cette école continue?
10. (I.Ind₁.Et.F): oui à enseigner le français comme deuxième langue.
11. (E): comme deuxième langue maintenant.
12. (I.Ind₁.Et.F): oui. à partir de la cinquième classe/
13. (E): ah!
14. (I.Ind₁.Et.F): j'ai aussi appris à partir de la cinquième classe/
15. (E): donc là-bas tu as eu le choix entre les langues première et deuxième/
16. (I.Ind₁.Et.F): non là-bas on n'avait seulement le français.
17. (E): seulement le français comme première langue?
18. (I.Ind₁.Et.F): après moi seulement on a commencé à apprendre l'anglais.
19. (E): j'ai compris. mm... et c'était l'unique école où tu/
20. (I.Ind₁.Et.F): oui je vis en compagnie et j'y vivais alors et là-bas il n'y avait qu'une seule école!
21. (E): et quelles ont été tes hum/
22. (I.Ind₁.Et.F): mes notes?
23. (E): non non pas les notes mais *souvenirs*?
24. (I.Ind₁.Et.F): souvenirs?
25. (E): oui souvenirs!
26. (I.Ind₁.Et.F): en ce qui concerne la conduite des cours ?
27. (E): oui
28. (I.Ind₁.Et.F): les souvenirs que je garde ne sont pas les meilleurs maintenant je peux dire que je ne me rappelle plus des cours que j'ai eu par le professeur de français et les cours ne se passaient pas très bien c'est-à-dire qu'on écoutait rien pendant les cours on

- ne regardait aucune émission on ne parlait pas avec les étrangers on avait seulement les manuels avec les textes les traductions à faire à apprendre par coeur et c'est tout!...
29. (E): mm mm...
 30. (I.Ind₁.Et.F): les dialogues et c'est tout. il n'y avait pas d'approche communicative.
 31. (E): et ensuite tu as décidé de continuer à apprendre le français à l'université?
 32. (I.Ind₁.Et.F): j'ai bien aimé le français. j'ai décidé de m'inscrire en français. oui j'ai voulu continuer le français seulement comme ça.
 33. (E): mm
 34. (I.Ind₁.Et.F): pour essayer d'entrer.
 35. (E): comment est-ce que tu peux expliquer? peut-être il y a. il y a une différence entre l'enseignement-apprentissage à l'école ?
 36. (I.Ind₁.Et.F): bien sûr!
 37. (E): ici.
 38. (I.Ind₁.Et.F): quand je suis entrée à l'université j'ai pris des cours particuliers parce que le niveau était plus fort et pour apprendre un peu plus la langue. et la différence est dans l'enseignement même du français.
 39. (E): mm.
 40. (I.Ind₁.Et.F): on écoute on regarde quelque chose on communique. on accueille des stagiaires.
 41. (E): mm et qu'est-ce qu'il te convient et qu'est ce qu'il ne te convient pas dans l'enseignement du français à l'université?
 42. (I.Ind₁.Et.F): dans notre université j'aime bien seulement les cours de français. j'aime plus rien.[...]
 43. (I.Ind₁.Et.F): dans notre université je préfère seulement le français en particulier comment les professeurs nous enseignent le français. c'est vrai!
 44. (E): mm et ce qu'il ne te plaît pas?
 45. (I.Ind₁.Et.F): ce que je n'aime pas? c'est le reste les méthodologies d'enseignement des autres disciplines par exemple j'ai en deuxième langue l'allemand c'est la même chose que l'enseignement du français que je recevais à l'école!
 46. (E): ah mm
 47. (I.Ind₁.Et.F): tout dépend des compétences des professeurs.
 48. (E): donc pour toi apprendre le français c'est par l'enseignant c'est-à-dire que c'est un élément important dans l'apprentissage?
 49. (I.Ind₁.Et.F): à un moment donné l'enseignant du fait qu'il a construit la leçon le cours donc à un moment donné tu peux par toi-même par exemple travailler par Internet et apprendre par toi-même mais avant il n'y avait pas Internet dans un premier temps à la maison dans un deuxième temps j'avais un niveau assez faible en français pour apprendre par moi-même pour comprendre la langue par Internet ou dans les manuels etc.
 50. (E): mm et en quelles langues tu connais. encore?
 51. (I.Ind₁.Et.F): l'allemand le français l'ukrainien le russe l'italien je comprends parce qu'il ressemble au français et parce que j'ai des amis en Italie je comprends seulement
 52. (E): est-ce que tu es déjà allée à l'étranger?
 53. (I.Ind₁.Et.F): oui je suis allée en France
 54. (E): en France?
 55. (I.Ind₁.Et.F): oui
 56. (E): ça fait déjà longtemps ou pas longtemps?
 57. (I.Ind₁.Et.F): il y a deux ans <?> !
 58. (E): quelles ont été tes impressions avant et après le voyage?
 59. (I.Ind₁.Et.F): par rapport à la langue?
 60. (E): la culture la langue oui! quelles étaient tes représentations?
 61. (I.Ind₁.Et.F): ça m'a beaucoup plus surtout les discussions avec différentes personnes c'est une autre mentalité. une autre façon de penser.
 62. (E): mm.
 63. (I.Ind₁.Et.F): de ce que j'ai vu bien sûr. j'ai eu beaucoup d'impressions de mon séjour dans une famille.
 64. (E): et avant. avant le.

65. (I.Ind₁.Et.F): avant le voyage?
66. (E): oui avant le voyage est-ce que tes impressions ont changé sur la France avant et après le voyage?
67. (I.Ind₁.Et.F): je ne sais pas!
68. (E): tu es déjà allée dans des pays francophones? ou bien aimerais-tu y allée?
69. (I.Ind₁.Et.F): j'aimerais bien allée au Canada.
70. (E): au Canada.
71. (I.Ind₁.Et.F): oui.
72. (E): V_{CANADA1}. V_{CANADA2} par exemple?
73. (I.Ind₁.Et.F): oui.
74. (E): là-bas c'est intéressant?
75. (I.Ind₁.Et.F): mm.
76. (E): et pourquoi? pourquoi pas par exemple en Afrique?
77. (I.Ind₁.Et.F): oui pourquoi pas non plus en Afrique! en général j'aimerais bien allée dans n'importe quel pays francophone!//
78. (E): mm...donc tu connais le français. l'allemand.
79. (I.Ind₁.Et.F): je connais pas très bien l'allemand mais je comprends!
80. (E): bon tu le connais quand même! et aussi l'ukrainien.
81. (I.Ind₁.Et.F): oui le russe et je comprends l'italien.
82. (E): et l'anglais?
83. (I.Ind₁.Et.F): l'anglais non.
84. (E): en général.
85. (I.Ind₁.Et.F): oui c'est ça! (*intervention d'une personne extérieure*) [...]
86. (E): bien quelles sont tes difficultés et tes préférences dans l'apprentissage du français?
87. (I.Ind₁.Et.F): (*rires*) bien mes difficultés/ j'ai du mal à communiquer à parler/ je n'ai aucune difficulté à comprendre mais dans la pratique orale c'est sans doute parce que je parle peu il faut que je voyage pour discuter avec des Français/ donc je comprends mais pour parler c'est plus dur.
88. (E): mm et en dehors de l'université tu entends.
89. (I.Ind₁.Et.F): oui mais très souvent.
90. (E): le français.
91. (I.Ind₁.Et.F): très rarement et sinon c'est par Skype je communique avec des gens.
92. (E): mm/ par Internet est-ce que tu écoutes aussi la musique?
93. (I.Ind₁.Et.F): la musique bien sûr que je l'écoute en français!
94. (E): les films?
95. (I.Ind₁.Et.F): les films.
96. (E): est-ce que tu sais ce que c'est l'Alliance Française.
97. (I.Ind₁.Et.F): bien sûr.
98. (E): oui?
100. (I.Ind₁.Et.F): j'ai pris des cours là-bas pendant deux ans!
101. (E): alors qu'est-ce que t'as appris là-bas? [...]
102. (I.Ind₁.Et.F): ils ont beaucoup augmenté mon niveau.
103. (E): et donc . quelles sont tes difficultés ou compétences?
104. (I.Ind₁.Et.F): comme je l'ai déjà dit. je n'ai pas de difficulté à comprendre mais à communiquer.
105. (E): mm. que dois-tu faire pour éviter ces difficultés ?
106. (I.Ind₁.Et.F): il faut aller à l'étranger!
107. (E): (*rires*) pour toi c'est important?
108. (I.Ind₁.Et.F): bien sûr!
109. (E): et quand tu étais en France tu parlais beaucoup avec les gens? où bien tu restais à écouter le plus souvent?
110. (I.Ind₁.Et.F): non j'ai parlé autant que je pouvais mais on a essayé de parler le plus comme on pouvait.
111. (E): et vous étiez en France seulement dans les familles?
112. (I.Ind₁.Et.F) : oui c'est ça!
113. (E): et alors il vous fallait communiquer en français bien évidemment.
114. (I.Ind₁.Et.F): oui.

115. (E): et qu'est-ce que tu veux faire après l'université?
116. (I.Ind₁.Et.F): je ne suis pas contre le fait de devenir enseignante mais seulement après un voyage en France pour moi-même pour élever mon niveau de français et après ça je pourrai enseigner.
117. (E): tu veux d'abord aller en France.
118. (I.Ind₁.Et.F): oui.
119. (E): et ensuite revenir
120. (I.Ind₁.Et.F): oui
121. (E): et seulement après.
122. (I.Ind₁.Et.F): enseigner.
123. (E): enseigner à l'école
124. (I.Ind₁.Et.F): oui...
125. (E): mm...qu'est-ce qu'il te plaît dans l'enseignement pas en général à l'université mais pourquoi tu veux devenir enseignante? euh oui!
126. (I.Ind₁.Et.F): pourquoi je veux enseigner le français? c'est une question compliquée.
127. (E): (*rires*) oui.
128. (I.Ind₁.Et.F): et bien pourquoi? parce que j'apprends le français et parce que j'ai beaucoup de connaissances sur l'enseignement du français sur les compétences et à cause de de tout ça ça me plaît et c'est pourquoi j'aimerais <enseigner>.
129. (E): mm mm...
130. (I.Ind₁.Et.F): pour enseigner aux enfants à l'école avoir un niveau il ne faut pas leur apprendre seulement à analyser la langue à traduire etc. mais s'ils vont en France par exemple ils pourront demander quelque chose et capables de répondre. voilà c'est ce que je considère le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère...
131. (E): mm.
132. (I.Ind₁.Et.F): parce que nos écoles ce n'est pas comme ça
133. (E): ah oui tu crois?
134. (I.Ind₁.Et.F): je sais...pas dans toutes bien sûr mais...
135. (E): et en dehors à l'université excepté le français quelles autres langues tu apprends?
136. (I.Ind₁.Et.F): le français et l'allemand c'est-à-dire que mes spécialités sont français et allemand et la littérature étrangère.
137. (E): oui... et? et c'est tout?
138. (I.Ind₁.Et.F): donc je deviendrai enseignante en français. allemand et littérature étrangère et j'apprends différentes matières en dehors de ça vous savez.
139. (E): et lesquelles par exemple?
140. (I.Ind₁.Et.F): mm par exemple l'économie c'est ce qu'on nous apprenait
141. (E): c'est-à-dire aussi en cinquième année?
142. (I.Ind₁.Et.F): ah en cinquième année ce que j'apprends? le français. l'allemand. la littérature étrangère les techniques de traduction du français. la langue d'affaires. la théorie de la littérature et le droit de la propriété intellectuelle et c'est tout pour la cinquième année!
143. (E): qu'est-ce que je voulais te demander/ ah si quelles autres matières tu as encore ?
144. (I.Ind₁.Et.F): en cinquième année! c'est tout! tout ce que je viens de dire!
145. (E): mm mm bien...et donc
146. (I.Ind₁.Et.F): et aussi en quatrième on a étudié la méthodologie de l'enseignement.
147. (E): et quelle matière tu préfères le plus?
148. (I.Ind₁.Et.F): le français.
149. (E): mm.
150. (I.Ind₁.Et.F): après c'est l'allemand.
151. (E): et combien d'heures vous avez.
152. (I.Ind₁.Et.F): à la maison?
153. (E): non à l'université.
154. (I.Ind₁.Et.F): en français?
155. (E): oui.
156. (I.Ind₁.Et.F): dans la semaine quatre heures en cinquième année.
157. (E): quatre heures c'est ça?
158. (I.Ind₁.Et.F): oui.

159. (E): tu penses que c'est assez?
160. (I.Ind₁.Et.F): non c'est peu!
161. (E): c'est peu.
162. (I.Ind₁.Et.F): il y a beaucoup de disciplines inutiles que nous avons appris en troisième année ou en deuxième année comme l'économie. c'est mieux quand même de consacrer ce temps pour le français. enfin je pense.
163. (E): pourquoi tu as appris l'allemand?
164. (I.Ind₁.Et.F): je ne sais même pas !... (*intervention d'un personne extérieure*) [...] sincèrement je ne sais pas pourquoi j'ai pris l'allemand en deuxième année je pensais que l'anglais était appris par trop d'étudiants et ce qui signifie qu'ils ont un niveau assez haut et qu'est-ce que je peux faire si je vais en anglais j'ai eu peur mais quand/
165. (E): pourquoi tu as eu peur?
166. (I.Ind₁.Et.F): j'ai eu peur parce que <?> à l' école j'ai jamais appris
j'ai appris l'allemand il y a un grand nombre de personnes qui apprenaient l'anglais dans les écoles spécialisées et lycées etc.
167. (E): ah. pourtant c'est une langue facile comme on dit
168. (I.Ind₁.Et.F): oui facile mais ma soeur a appris l'allemand et je pensais que cela allait m'aider et c'est pour ça que j'ai fait ce choix et maintenant je pense que ce sera bien d'apprendre l'anglais.
169. (E): mm. donc quand tu seras professeure tu pourras enseigner et le français et l'allemand.
170. (I.Ind₁.Et.F): je pourrais enseigner mais j'espère seulement enseigner le français.
171. (E): mm.
172. (I.Ind₁.Et.F): je pourrais prendre le français et plus la littérature car je ne suis pas sûre de bien me sentir en allemand car je n'ai jamais parlé à des Allemands et en trois ans d'apprentissage on n'a eu l'occasion de regarder une vidéo que peut être quatre fois ou d'écouter un dialogue en allemand à l'université...
173. (E): mm...je veux maintenant. dis-moi ce que tu fais à l'université dans ta journée par exemple? une journée étudiante...en Ukraine.
174. (I.Ind₁.Et.F): les cours commencent de midi quarante-cinq.
175. (E): tous les jours.
176. (I.Ind₁.Et.F): presque. on a trois quatre cours et après ça je reviens chez moi et je fais mes devoirs et c'est tout (*rires*) mais ça dépend des fois.
177. (E): est-ce que vous avez à faire en cinquième année un mémoire ? quelque chose à rendre à la fin de l'année pour obtenir votre diplôme?
178. (I.Ind₁.Et.F): les examens d'Etat.
179. (E): qu'est-ce que c'est que ça?
180. (I.Ind₁.Et.F): c'est-à-dire que je dois passer un examen en français, en allemand et en littérature étrangère. on peut écrire un mémoire mais c'est au choix. c'est pourquoi j'ai pas choisi de faire de mémoire mais seulement de passer les examens d'Etat. en quatrième année j'ai écrit mon travail de Bakalavr en langue française et je n'ai pas passé d'examen d'Etat pour le français. cette année si tu écris ton mémoire tu dois aussi passer les examens d'Etat. c'est pourquoi j'ai décidé de ne pas rédiger de mémoire.
181. (E): mm. je sais que deux de tes collègues sont en France en ce moment pourquoi tu n'y es pas allée aussi ?
182. (I.Ind₁.Et.F): à cause de circonstances familiales. seulement ma mère travaille en Italie. et donc je suis toute seule à m'occuper de la maison. et c'est pour ça que je n'y suis pas allée. c'est pour ça mais je pense que l'année prochaine ça sera possible que j'y aille.
183. (E): bien. et à l'université quels sont les avantages ou au contraire les inconvénients que tu rencontres?
184. (I.Ind₁.Et.F): (*soupir*)
185. (E): qu'est-ce que tu en penses? est-ce que tu rencontres des problèmes?
186. (I.Ind₁.Et.F): bien sûr! le premier c'est les disciplines qu'on apprend. je trouve qu'il y a des matières pas inutiles pour la culture générales mais je pense que chaque personne peut apprend ça soi-même si la personne le souhaite et je trouve qu'on

- devrait plus se spécialiser par exemple en français. j'ai fait par exemple des traductions en français et pleins d'autres choses. après le problème c'est l'emploi du temps il peut y avoir des cours toute la journée à partir de neuf heures avec les grandes pauses.
187. (E): en cinquième année?
188. (I.Ind₁.Et.F): en première deuxième etc. voilà. les manuels on peut se les procurer en principe et il y a aussi un accès Internet.
189. (E): et excuse-moi mais l'examen d'Etat c'est quoi ? c'est à l'écrit ? un dossier?
190. (I.Ind₁.Et.F): un oral.
191. (E): un examen oral c'est ça.
192. (I.Ind₁.Et.F): oui c'est ça...
193. (E): vous obtenez ensuite votre diplôme et c'est tout? seulement par un examen oral?
194. (I.Ind₁.Et.F): seulement par un oral.
195. (E): donc c'est facile?
196. (I.Ind₁.Et.F): non ce n'est pas facile car c'est sur tout ce qu'on a appris depuis cinq ans c'est un examen sur les cinq ans.
197. (E): et combien de temps dur.
198. (I.Ind₁.Et.F): l'examen.
199. (E): l'examen. combien d'heures?
200. (I.Ind₁.Et.F): avec le temps de préparation c'est environ quarante minutes et c'est tout et après tu passes...
201. (E): mm...tu veux ajouter quelque chose?
202. (I.Ind₁.Et.F): non.
203. (E): non? *point final?*
204. (I.Ind₁.Et.F): *(rires)*
205. (E): *ok merci.*

FIN

[E.Ind₂. Et. F; V₂ ;U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 19 avril à 11h30, chez (E), à défaut d'avoir trouver une salle libre à l'université d'Etat.
Informateur	Étudiante âgée de 24 ans, en quatrième année de langue et littérature française. Français L ₁
Durée de l'entretien	52'58
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés <i>en ukrainien</i> .

1. (E): alors... par. euh ::: comment tu occupes ton temps?
2. (I.Ind₂.Et.F): euh...
3. (E): est-ce que tu peux me décrire toi est-ce que tu peux me décrire une journée.
4. (I.Ind₂.Et.F): euh le matin je me lève. puis je m'apprête. puis je prends mon café (*rires*) euh puis euh ::: je j'ouvre mon portable et je plonge sur Internet pour euh avoir des nouvelles/
5. (E): mm.
6. (I.Ind₂.Et.F): euh.
7. (E): et tu regardes les nouvelles en français en ukrainien? c'est quoi?
8. (I.Ind₂.Et.F): je peux regarder des nouvelles en français sur le site.TV5Monde mais aussi je peux regarder les nouvelles en ukrainien sur les sites russes.
9. (E): d'accord ok...euh.
10. (I.Ind₂.Et.F):et ukrainien aussi.
11. (E): d'accord et comment tu commences les cours à quelle heure habituellement?
12. (I.Ind₂.Et.F): euh. normalement euh je commence les cours à midi quarante-cinq. mais des fois on a les cours le matin à huit heures mais c'est ::: c'est de temps en temps. c'est pas courant donc. euh. je. je m'apprête pour aller à l'université normalement. euh. j'ai deux TROIS. des fois quatre cours. euh. voilà après les cours je sortes en ville pour voir mes amis. euh. et puis plus tard. je ::: vais chez moi.
13. (E): mm
14. (I.Ind₂.Et.F) : et normalement environ entre onze heures et deux trois heures du matin je prépare mes cours je prépare mes devoirs environ c'est comme ça.
15. (E): mm et tu fais de la musique sinon? <?>
16. (I.Ind₂.Et.F): euh oui je fais beaucoup de la musique. je dessine. hum. voilà je fais les objets. je fais les objets déco.
17. (E): tu m'avais dit une fois euh je sais pas que tu aimerais bien tenter le concours des Beaux-Arts en France?<?>
18. (I.Ind₂.Et.F): oui c'est vrai je pense toujours à cette idée et je me vois là-bas je me vois à l'école des Beaux-Arts. je suis pas sûre que ce sera uniquement euh la France. ça peut être la Belgique aussi. ou un autre pays européen mais ce que m'intéresse c'est l'école des Beaux-Arts. euh. en français
19. (E): en français dans un pays francophone... est-ce que t'es déjà allée en France ou dans un pays francophone?
20. (I.Ind₂.Et.F): euh. oui je suis euh j'ai vécu en France de deux-mille sept à deux-mille huit je travaillais comme la jeune fille au pair. et ça m'a permis de travailler à l'école euh. à ETB_{secondaire1} V_{FRANCE 1}. en fait j'apprenais le français là-bas/
21. (E): c'est une école privée?
22. (I.Ind₂.Et.F): euh oui c'est une école privée et je communiquais beaucoup avec des francophones. des Français... euh :::... et puis j'ai visité autres pays francophones comme ::: la Belgique par exemple. euh/Arménie aussi.
23. (E): l'Arménie?
24. (I.Ind₂.Et.F): c'est un pays francophone.
25. (E): et dans quel cadre tu y es allée ? pour le tourisme seulement ou bien pour tes études?/

26. (I.Ind₂.Et.F): Arménie c'était seulement pour euh le tourisme...et euh ::: j'étais bien impressionnée que Arménie c'est un pays francophone/
27. (E): pourquoi?/
28. (I.Ind₂.Et.F): parce que ::: disons c'est Asie déjà et pas Europe. et je pensais qu'ils parlent sa langue arménienne. et maximum le russe. mais PAS le français!
29. (E) : et là dans la rue tu entendais le français?
30. (I.Ind₂.Et.F): oui et là. et là il y a beaucoup de francophones et euh :::/ et il est vrai que j'étais euh hyper impressionnée par cela. euh ::: en Belgique j'ai ma famille mon papa et. je venais quelques fois le voir et ::: en Belgique je rencontrais des francophones et euh. des Anglophones euh. des Russes euh. des Allemands.
31. (E): mm. tu parles tu parles quelles autres langues?
32. (I.Ind₂.Et.F): à part le français à part de ma langue maternelle et le français? (*rires*)
33. (E): ouais.
34. (I.Ind₂.Et.F): je parle le russe l'ukrainien. souvent chaque jour. un petit peu anglais. je le comprends. mais je peux pas m'exprimer assez bien je peux m'évaluer comme par exemple à niveau A2.
35. (E) : mm/
36. (I.Ind₂.Et.F): mais pas plus par contre je comprends bien l'anglais et puis je comprends bien l'italien parce qu'il est assez proche au français. euh. toutes les deux c'est les langues euh ::: romaines.
37. (E): mm.
38. (I.Ind₂.Et.F): euh. mais je peux pas m'exprimer euh en italien. juste au niveau A1 peut-être/
39. (E) : mm mm/
40. (I.Ind₂.Et.F): euh j'essaie d'apprendre ::: a ::: arménien. euh je suis très passionnée par cette langue euh elle me plaît beaucoup c'est exotique pour l'Ukraine. même pour euh quelque ::: quelqu'un qui vit en Europe de l'ouest de parler arménien il est vrai que c'est exotique. mais Arménie c'est une c'est un des pays anciens c'est un des hum ::: pays euh. accepté le Christianisme euh au premier .
41. (E): mm.
42. (I.Ind₂.Et.F): et puis leur culture est spéciale exotique euh riche. euh il y a beaucoup de choses à. apprendre comprendre et retirer. euh de cette culture elle est très différente euh <de> notre...
43. (E): mm mm et qu'est-ce que euh. qu'est-ce que ça signifie pour toi d'apprendre est-ce que tu penses que c'est important d'apprendre les langues étrangères?
44. (I.Ind₂.Et.F): c'est très important! euh un jour j'ai lu dans un livre une expression qui se tourne toujours dans ma tête. euh je vais essayer de traduire peut-être en ukrainien³⁴ [...] c'est-à-dire euh combien euh. plus de langues tu connais plus fois tu es l'homme.
45. (E) : mm/
46. (I.Ind₂.Et.F): c'est ça euh puis la langue. c'est pas tout simplement l'instrument pour parler pour communiquer avec autres gens. avec les étrangers. c'est aussi l'instrument pour. s'exprimer. enrichir son euh intérieur. son monde. apprendre la nouvelle culture. c'est aussi la possibilité de partir dans un pays euh ::: étranger. c'est la possibilité de partir euh ::: dans n'imPORTE quel pays du monde. et pouvoir s'exprimer. pouvoir parler avec euh. les étrangers. et euh. ça donne beaucoup. et même c'est ::: tout <simple>/ tout d'aBORD c'est agréable que tu peux / tu es capable hum de ::: te retrouver dans un endroit inconnu euh ::: c'est facile voilà de ::: bien communiquer avec les étrangers/ trouver des nouveaux amis trouver des hum... quelque chose d'intéressant euh s'échanger. et puis il y a toujours des étrangers qui viennent dans ton pays. par exemple en Ukraine. surtout dans notre plus grande ville. il y a beaucoup d'étrangers mais normalement les plus grandes villes. c'est les villes touristiques. il y a beaucoup de curiosités. et c'est toujours qu'on peut tomber sur un étranger. et c'est

³⁴ Proverbe ukrainien: « Скільки мов знаєш, скільки раз ти людина ».

- bien agréable de pouvoir l'aider. expliquer quelque chose expliquer comment aller là-bas ou là-bas ! euh ::: parler avec lui/
47. (E): qu'est-ce que tu souhaites :::/ quelle profession tu souhaiterais exercer après l'université?
48. (I.Ind₂.Et.F): après l'université je voudrais euh faire l'école des Beaux-Arts. euh ::: dans une des directions en fait euh ::: je ::: J'OSE ::: non j'ose pas. je pense entre la décoration et le peintre quelque chose comme ça mais bien sûr c'est uniquement quelque chose d'artistique. pas économie! (*rires*)
49. (E): quelque chose d'artistique ou <?> mm.... tu veux pas devenir professeur de français?
50. (I.Ind₂.Et.F): euh pourquoi pas! euh :::
51. (E): c'est pas ton but euh prioritaire/
52. (I.Ind₂.Et.F): en fait... euh ::: j'avais le rêve. quand j'étais petite. je voulais dessiner. mais malheureusement je pouvais pas euh. en fait continuer ma formation à l'école. à l'école des Beaux-Arts pour les enfants. mais euh si j'avais le rêve pourquoi je dois fermer les yeux sur ce rêve je veux que mon rêve réalisa un jour. c'est ça mon but mais euh. je continue toujours d'apprendre le français. donner aux autres gens envie d'apprendre le français ou une autre langue. étrangère. parce que je leur montre par moi-même utiliser cette langue comment la langue marche sur toi. et puis je donne toujours les cours privés... pour le moment en fait je donne les cours privés de/ d'anglais. mais euh. plus tard je vais donner les cours privés de français. pourquoi pas ?
53. (E): et travailler dans une école ça te conviendrait pas?
54. (I.Ind₂.Et.F): hum ::: en fait je pense à ça si j'aurais le temps pour l'école et ma formation déjà la troisième! je serai contente il faut essayer. il faut essayer de hum/ de travailler dans les différents domaines pour se perfectionner et travailler beaucoup en soi.
55. (E): mm. là on va faire une petite pause. [...]
56. (E): la dernière fois je t'ai observé en cours de français.
57. (I.Ind₂.Et.F): ah oui.
58. (E): à l'école est-ce que tu peux me raconter un peu ton expérience à l'école? ici comment ça se passe ?
59. (I.Ind₂.Et.F): euh ::: oui. en fait c'était déjà pas la première/ le premier stage. à l'école c'était le troisième... et... mais celui-là était le plus euh ::: le plus grand. parce qu'il durait six semaines. euh j'ai donné les cours. euh pour la neuvième année dixième et onzième années. mais plutôt. la plupart c'était pour la neuvième année. euh alors euh ::: ... en tout petit euh une toute petite difficulté euh. il est vrai c'est les adolescents. et y avait un tout petit problème euh moment avec la discipline. mais. sinon les élèves sont euh très capables. très puissants. ils ont de bonnes connaissances du français. et euh si euh tu euh crées la situation. pendant le cours. problématique. euh ::: qui leur euh FORCE de parler. les élèves parlent...mais euh s'il n'y a pas de cette situation problématique. euh ils essayent euh de parler moins le français et ::: poser plus de questions pour que tu leur expliques.
60. (E): en ukrainien les questions ?
61. (I.Ind₂.Et.F): euh ça ça arrivait! c'est normal parce que les élèves ils ne voient pas le but. ils ne voient pas cette perspective.
62. (E): avec le français?/
63. (I.Ind₂.Et.F): avec le français NON euh dans sa tête. dans son cerveau. ils n'ont pas cette perspective parce que c'est toujours les enfants et euh il euh il n'entend jamais le français dans sa ville euh. quand il euh. dans la vie quotidienne. je veux dire. ils ne regardent pas par exemple la TV en français. ils n'écoutent pas la radio en français. ils ne plongent pas sur les sites francophones. normalement MAIS il y a les cas euh tout simplement s'ils ont des devoirs ils les font mais pour SOI-MÊME ils travaillent pas et donc pendant mon stage j'ai essayer de travailler avec eux différemment je leur apportais des petits sujets vidéos. pour qu'ils écoutent euh le français...puis euh on a fait /j'ai fait un cours euh en fait comment on peut apprendre le français par la chanson

francophone. puis euh quand j'ai commencé de travailler avec eux de la manière différente. euh j'ai eu pas le but euh....principal qu'ils me montrent les super forts connaissances... on a organisé aussi des déBATS. il y avait les petits jeux pendant les cours. tout ça c'était euh en français... j'apportais beaucoup des photos euh des différents trucs qui vient de la France pour leur montrer quelque chose. un objet/

64. (E): concret/

65. (I.Ind₂.Et.F): euh oui euh et poser le problème le petit problème... pour leur faire parler/

66. (E): et réfléchir/

67. (I.Ind₂.Et.F): euh oui! et euh... en fait euh. je continue à expliquer. j'ai pas eu le but pour qu'ils me montrent ses connaissances brillants mais je voulais leur montrer que on peut apprendre le français de la manière différente et euh apprentissage du français c'est pas seulement les livres pas seulement un deux sites Internet je leur montrais pleins d'autres! je leur montrerais euh plein d'autres livres. et euh on a organisé euh on a organisé aussi la fête de la francophonie euh... y avait des concours euh le concours de dessins. et j'organisais aussi euh l'exposition. exposition de différents trucs. euh des livres euh des cartes postales des manuels tout tout ce qui peut lier avec euh la langue française la France ou un <deux> pays francophones...euh voilà et euh on a parlé un petit peu sur la présentation de chaque objet et comme ça je crois on a fait un petit pas... au futur.... un petit pas pour leur donner envie pour apprendre le français de ::: différemment. peut-être de sa manière... euh voilà c'est ce que je voulais faire et j'espère que ce que je fais a apporté un petit résultat. je voulais pas des grands résultats/juste les petits. je suis toujours étudiante. et euh j'apprends j'apprends toujours des choses.

68. (E): est-ce que tu as déjà observé les cours des professeurs à l'école avant de commencer ton stage?

69. (I.Ind₂.Et.F): euh oui j'ai bien sûr observé des cours/

70. (E): et les professeurs utilisaient des supports interactifs des supports vidéo chansons sites Internet etc. ils faisaient de la même manière que toi?

71. (I.Ind₂.Et.F): non il faisait différemment en fait l'école ne donne pas accès Internet dans la salle de français. il y a euh juste quelques supports euh il y a les manuels il y a peut-être euh il y a des tableaux euh peut-être avec la grammaire puis il y a euh en fait il y a une salle avec des satellites on peut regarder TV5. ça j'ai beaucoup aimé! en fait. le cours avec <les> supports vidéo /euh il y a il y a une partie du cours. euh les élèves regardent les émissions. puis le professeur pose des questions on a le / ils ont la discussion la question du coup du coup <de suite> du problème oui? il faut répondre à cette question et euh bien sûr ça ::: force à parler ça permet de s'exprimer chacun comme il veut mais si on parle du cours ordinaire. c'est-à-dire le professeur travaille avec le livre et les élèves aussi ils travaillent avec le manuel par exemple. ils font les devoirs tout ça oui c'est bien de côté. de tel côté que c'est le système. et le système discipline un élève. le système discipline le professeur aussi. le système discipline règle le cours. par contre les élèves n'importe quel âge je peux te dire. de n'importe quel âge euh de première année ou de de la onzième année ils n'aiment pas de faire tout le temps la même chose. de travailler tout le temps de la même manière alors euh je pense que le professeur...le professeur grande lettre ! il doit changer les méthodes pour ne pas être ennuyeux/

72. (E): mm.

73. (I.Ind₂.Et.F): mais il doit être strict...le professeur strict... c'est un bon professeur... c'est mon opinion!...

74. (E): mm mm. euh est-ce que maintenant tu peux me parler de toi. euh ::: tes difficultés et euh ::: tes points positifs quand tu as quand tu apprends la langue française. quels sont là où/ quels sont les points où tu bloques et quels sont là les points où euh tu réussis?... est-ce que tu :::/

75. (I.Ind₂.Et.F): euh d'accord j'ai compris la question! alors euh je vais commencer par des côtés positifs.

76. (E): mm.

77. (I.Ind₂.Et.F): et puis par les négatifs euh. alors il est facile de euh. d'écouter une émission de regarde euh de regarder une émission de regarder un film et le

comprendre c'est assez facile c'est euh pendant ce type d'apprenTISSAGE euh. il y a trois types de mémoire qui travaillent... que j'ai bien euh/ ressenti sur moi c'est euh. la mémoire visuelle audielle et euh. la mémoire euh des impressions. des sentiments. des impressions. donc c'est super parce que peu à peu tu apprends des nouveaux mots. et puis tu apprends euh tu as appris toutes les phrases et puis tu <comprends>/ euh tu comprends tout finalement... voilà...euh puis euh... un des côtés négatifs <c'est> que je suis pas Française oui je connais pas toute la langue. et je vis pas tout le temps euh au milieu des francophones. ça me bloque un petit peu car je perds ma prononciation. euh plus ou moins correcte oui? qui correspond euh ressemblant <avec> euh...française

78. (E): mm.

79. (I.Ind₂.Et.F): et aussi un des côtés négatifs euh j'ai toujours des problèmes au niveau de la grammaire... euh j'ai toujours ces problèmes quand je commence à plus communiquer avec les Français ce problème passe... de suite...des fois ça suffit de parler avec des francophones ou des Français euh quelques jours... ou vivre quelques jours. dans un pays francophone...

80. (E): pour toi c'est important?

81. (I.Ind₂.Et.F): euh oui c'est important parce que si tu arrêtes à communiquer en français. euh :: alors euh tu oublies peu à peu quelque chose. un mot deux mots trois mots. tu oublies euh tu peux perdre la capacité de prononcer bien euh des mots... parce que le français il est il est très mélodique.

82. (E): mm.

83. (I.Ind₂.Et.F): il y a un accent mélodique quand tu parles...en ukrainien l'accent est différent en autre langue il est encore différent. et lorsque tu parles la plupart de ta de ta langue mais tu parles pas la langue étrangère. tu oublies un petit peu cet accent. c'est pour ça que je dis qu'il faut pratiquer pratiquer la langue étrangère...

84. (E): et aussi/

85. (I.Ind₂.Et.F): et il y a aussi pardon je voudrais dire/

86. (E): ouais/

87. (I.Ind₂.Et.F): euh un petit problème c'est que il y a beaucoup de francophones qui font aussi les erreurs... tu communique avec eux et tu apprends pas mal de choses. tu apprends des bonnes choses mais tu apprends leurs erreurs aussi... et tu vois? et bien sûr personne te corrige pas. et voilà! mais bon tu apprends des bonnes choses et des mauvaises choses. mais bon la langue est riche est très riche... la langue est différente...et... ah à ma place par exemple ça peut être n'importe qui euh peut-être euh... peut-être euh un des Français apprend maintenant le russe et quelqu'un l'apprend quelque chose d'incorrecte oui... mais aussi un de mes amis Français m'avait dit que... euh. moi comme étrangère. des fois je fais la phrase qu'on ne dit pas ! les Français ne dit pas comme ça! autrement la même chose mais il m'avait dit que c'est pas euh l'erreur... il m'avait dit que c'est un des sortes du français euh...du français euh comment dire...

88. (E): francophone?

89. (I.Ind₂.Et.F): oui c'est ça. du français francophone! c'est ta manière en fait tu expliques des choses en utilisant tes traditions de ta culture :: tout ce que tu connais. tout ce que tu retires de ta culture. il m'a dit 'c'est pas une erreur c'est juste un sorte de français'.

90. (E): mm bien sûr et justement de quelle manière tu comment tu fais pou pratiquer la langue en dehors des cours?

91. (I.Ind₂.Et.F): hum :: le premier ami c'est Internet. par Internet. je m'ai trouvé plein d'amis plein d'amis francophones. sur euh les sites de rencontres. j'ai RIEN contre ces sites. on s'échange des choses. et :: ça fait longtemps... et :: c'est pas mal. c'est pas mal du tout!... j'ai les amis en France. en Espagne. en Belgique. en Suisse. en l'Arménie. aux États-Unis/

92. (E): francophones?

93. (I.Ind₂.Et.F): francophones oui. etc. etc. plein de pays. en Italie aussi/ et ça me permet de pratiquer le français à l'oral. par Skype. et euh par expression écrite... on s'échange des mails et par chat aussi (*cite des exemples*) [...] bien sûr la musique ... la musique donne beaucoup/

94. (E): mm/

95. (I.Ind₂.Et.F): donne beaucoup. parce que tu écoutes et tu <apprends> et euh. tu apprends des nouveaux mots. tu apprends à les bien prononcer. et si tu commences à chanter cette chanson. c'est encore plus. parce que tu euh peu à peu tu arrives à prononcer euh. correctement euh. les phrases puis il y a les Français/ les francophones qui viennent avec les concerts euh. c'est pas souvent mais on peut aller les visiter et puis euh ils y a des francophones touristes dans mon pays euh voilà
96. (E): tu en as déjà rencontré des francophones ici?
97. (I.Ind₂.Et.F): oh oui même à V₁ j'en ai rencontré!
98. (E): mm.
99. (I.Ind₂.Et.F): et c'est toujours intéressant parce que euh... je m'en souviens car c'est la première fois que j'entendais le français dans la rue. je me sentais un petit peu bloquée en fait je voulais leur parler mais je pouvais faire le reproche oh pas le reproche ! je pouvais pas euh...
100. (E): leur répondre?
101. (I.Ind₂.Et.F): non non non. je pouvais pas commencer la conversation parce que je les connaissais pas.
102. (E): ah! tu savais pas comment faire pour les approcher!
103. (I.Ind₂.Et.F): oui... faire le reproche c'est ça?
104. (E): les approcher.
105. (I.Ind₂.Et.F): les approcher...euh oui...mais euh <après>... après les voyages aux pays étrangers c'est. sans problème c'est facile et... faut pas douter faut pas euh faut pas. se ::: bloquer il faut euh. essayer de trouver les <moments>... les situations pour commencer la conversation! mais bon dans tous les cas tout commence par un sourire toujours toujours!
106. (E): mm/ euh est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours ? comment euh. parce que tu es la plus vieille entre guillemets dans le groupe des quatrièmes années. est-ce que tu peux me dire ce que tu as fait avant?
107. (I.Ind₂.Et.F): ah oui. euh/
108. (E): pourquoi tu es venue apprendre le français à l'université?
109. (I.Ind₂.Et.F): en fait j'ai commencé à apprendre le français à partir de dix ans à l'école. euh ::: tout d'abord j'étais pas la meilleure élève euh en français. mais je sais pas pourquoi je me suis dit. à dix ans." tu deviendras très très vite la meilleure élève ::: dans ce groupe!". et voilà. dans un semestre. je deviens la meilleure... euh après la neuvième année à l'école. c'est cinq ans j'apprenais le français c'est cinq ans <c'est ?>/
110. (E): donc en langue vivante/ en deuxième langue vivante?
111. (I.Ind₂.Et.F): la première langue oui c'était la première langue alors cinq ans j'apprenais le français à l'école euh. après la neuvième année je faisais la formation en médecine mais c'était pas si fort qu'à l'école c'était moins fort mais j'étais LA meilleure élève.
112. (E): mm/
113. (I.Ind₂.Et.F): étudiante déjà dans mon groupe. et ma professeure me faisait le plus d'attention. c'est-à-dire que j'ai eu la possibilité de parler le français pendant le cours. d'apporter quelque chose. de préparer le texte. je l'écrivais toute seule par exemple sur euh par exemple le sujet. si tout le monde apprenait par le manuel. moi je faisais mon propre texte mes réflexions mes idées et comme ça voilà. je pouvais le présenter. et ::: puis on apprenait la médecine un petit peu en français mais pas beaucoup pas beaucoup mais on n'avait qu'un cours par semaine. qu'est-ce que c'est qu'un cours par semaine? c'est pas beaucoup c'était pas beaucoup. c'était pas beaucoup. et puis après le collège médecin³⁵ euh. je ::: j'ai décidé d'apprendre le

³⁵ Le « collège » (en ukrainien *коледж*) est le plus souvent une annexe d'un établissement supérieur et suit les programmes de ces derniers mais propose une formation plus professionnelle à partir de

français parce que c'était mon rêve comme l'École des Beaux-Arts. apprendre le français ! j'aimais beaucoup cette langue. et je comprenais déjà que cette langue permet à voyager. communiquer avec les gens. apprendre la culture euh... apprendre quelque chose de l'essentiel. apprendre quelque chose/ retirer quelque chose de différent de ta culture. ça apporte beaucoup. alors j'ai commencé à chercher des universités où je pourrais apprendre le français. mais dans ma ville y avait pas. et au bout du moment le département de français s'ouvre en deux-mille cinq. et ils ont fait une annonce qu'ils euh recrutent (*rires*) les étudiants pour apprendre le français plus une autre langue étrangère soit plus la psychologie et alors euh. je me suis dit qu'il faut que j'essaye. j'ai commencé à me préparer pour les examens. j'ai pas visité les cours privés pour apprendre pour améliorer le français parce que euh. j'ai/ je l'apprenais pas forcément à collège médecin. donc deux mois en été j'apprenais le français toute seule à la maison et euh. j'étais recrutée parce que j'ai bien passé mes exams. très bien. et voilà ! alors euh j'ai commencé/

114. (E): est-ce que tu as excuse-moi est-ce que tu as payé les professeurs pour rentrer à l'examen?
115. (I.Ind₂.Et.F): nan pas du tout! même ma famille savait pas dans quelle université en quelle faculté je suis inscrite euh en fait euh j'ai tout organisé seule. j'ai même pas eu le professeur d'université qui t'apprêtes. j'ai fait tout tout seul / toute seule. et donc si les autres avaient seize dix-sept moi j'avais entre dix-neuf et vingt. parce que c'était déjà la deuxième formation. et puis après la deuxième année. je suis partie euh en France euh pour apprendre le français. pour le ::: pour l'apprendre mieux. parce que je ::: j'ai compris que l'université. c'est bien. la formation c'est bien. les cours en français c'est bien. mais il faut aussi plus de pratique j'ai pas eu cette pratique ici. donc j'ai vécu un an en France. euh ça m'a donné vraiment beaucoup beaucoup. et puis je suis revenue en Ukraine et euh j'ai. et je continue ma formation et maintenant je finis la quatrième année dans un groupe où les étudiants sont moins grands que moi. euh ::: si moi j'ai vingt-quatre ans maintenant. ils ont euh vingt-et-un euh/
116. (E): mm. et tu vas continuer tes études l'année prochaine?
117. (I.Ind₂.Et.F): oui je vais les continuer mais euh je pense faire le master en France... parce qu'on a la. on a la possibilité en fait de faire l'échange. il y a euh deux étudiants de mon ancien groupe. qui euh font le master là-bas. à V_{FRANCE2}. et moi je veux bien faire la même chose essayer. parce que c'est la nouvelle expérience c'est bien! c'est différemment de notre système de notre enseignement.
118. (E): est-ce que tu peux m'expliquer qu'est que tu / qu'est-ce qu'il te convient et ce qui ne te convient pas dans l'enseignement apprentissage du français à l'université?
119. (I.Ind₂.Et.F): euh alors... en fait j'aime bien euh notre formation à l'enseignement du français euh on a des bons supports des bons manuels les profs ont sa grande expérience et ils me donnent beaucoup de connaissances euh par contre ce qui me convient pas c'est notre programme parce que la direction au Ministère [de l'éducation] ne donne pas beaucoup des heures pour le français/ le français je crois que c'est l'essentiel. et toutes les différentes matières qui sont liées avec l'apprentissage et l'enseignement du français. par contre on a de matières ... et les exams etc. ça ::: ça prend beaucoup de temps. ça prend beaucoup de temps. par exemple économie. politologie. sociologie etc. euh. OUI ! c'est important d'apprendre la bases des autres matières. mais on peut faire juste des petits cours spécialisés. c'est-à-dire donner moins d'heures pour ces matières. c'est-à-dire ce que je voulais dire. le programme est pas bien construit pour nous pas bien parce que on on fait euh ils veulent qu'on soit les spécialistes dans toutes les directions... mais quand tu apprends la sociologie. pratiquer du sport. puis apprendre la sociologie soit quelque chose comme ça. tu oublies quelque chose d'essentiel/de l'essentiel. voilà! à mon

avis il faut donner des cours du français chaque jour. et pas UN cours. au moins deux trois cours du français. par exemple on va au cours le lundi. et toute le lundi on parle en français. on lit en français. on écrit en français! deux trois quatre cours. oui c'est beaucoup. peut-être que j'exagère mais pour avoir de bons résultats. en français. il faut <enrichir> beaucoup c'est-à-dire il faut travailler. voilà ! par exemple les musiciens à la chaire de la musique à huit du matin ils vont à l'université. ils jouent du piano... à l'époque de l'Union Soviétique. il y avait le problème avec la quantité des pianos. y avait les filles qui entraient à six heures du matin. pour être la première pour pouvoir jouer du piano. elles jouaient de huit heures par exemple à midi. ça c'est normal c'est le cours pratique ! je veux bien que la même chose soit dans nos programmes en raison de :: de l'enseignement du français.

120. (E): mm...et toi en tant qu'étudiante tu peux pas je sais pas t'adresser euh je sais pas à l'union des étudiants. non pas l'union. au conseil des étudiants ³⁶?
121. (I.Ind₂.Et.F): ah oui/
122. (E): est-ce que tu peux t'adresser à eux pour qu'ils fassent remonter l'information jusqu'au Recteur. et que le Recteur ensuite décide de<changer ça>/
123. (I.Ind₂.Et.F): au fait. j'ai compris la question. au fait c'est même pas le Recteur même qui décide. c'est le Ministère de/ euh :: c'est le Ministère qui se trouve à V₁ euh qui décide tout ça et il vaut mieux d'écrire ou d'aller directement au Ministère moi je suis capable de faire ça mais quand tu es seule. sur le champ de la bataille (*rires*) c'est très difficile même euh :: si je serais avec autres étudiants professeurs parce que. à mon avis. à mon avis. il faut que ça soit des gens des étudiants des scientifiques etc. des différentes villes de l'Ukraine. il faut la QUANTité. il faut la plupart. et puis ça va prendre du temps il faudra écrire écrire écrire qu'est-ce qui te convient pas et comment on pourra changer tout ça en même temps c'est le problème parce que. euh. pour le français on a pas assez des profs qui peuvent aller nous donner des cours. il faut alors euh plus de profs ! on a cinq années cinq combien? on n'a pas beaucoup de profs de groupes qui apprennent le français on <en> a combien? un deux trois sur notre département. trois profs de français/ mais il y a les autres...
124. (E): quels autres?
125. (I.Ind₂.Et.F): les autres comme X₁ (*elle met sa main devant sa bouche regardant l'enregistreur*)
126. (E): mm.
127. (I.Ind₂.Et.F): et il y a les autres. on a un deux trois sur notre département du français. on a un deux trois. trois professeurs. mais c'est pas suffisant. c'est pas suffisant. pour qu'ils donnent des cours différents dans tout toutes les matières en français par exemple. on a aussi pour notre diplôme on doit apprendre aussi l'anglais et l'histoire de la littérature étrangère ok. mais pour la plupart euh du temps on doit attirer pour le français... alors j'imagine qu'il faut au moins dix profs et et il faut euh. trouver. tu vois. la possibilité de leur donner leur salaire. et trouver une autre occupation pour les profs de politologie la culture de la religion etc. tu vois parce que si si. ils perdent ces heures. oui. alors je pense à eux aussi. ils gagnent moins d'argent j'imagine que ça doit être l'échange du programme du système total ! total... mais si moi et les autres on a envie de :: de changer quelque chose c'est la progression. peut-être.
128. (E): bien on va finir l'entretien ici.
129. (I.Ind₂.Et.F): d'accord d'accord.
130. (E): est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?
131. (I.Ind₂.Et.F): merci à vous merci pour cet entretien euh.
132. (E): merci à toi!

FIN

³⁶ En ukrainien.

[E.Ind₃.Et.F; V₂;U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 24 avril à 13h30, dans une salle de cours de l'Alliance Française.
Informateur	Étudiante en quatrième année, âgée de 20 ans. Elle suit un double cursus dans deux établissements d'enseignement supérieur. A V ₁ , elle suit une formation de gestion administrative et documentation. A V ₂ , elle a le français en L ₁ . Elle travaille aussi à l'Alliance Française en tant qu'assistante et enseignante.
Durée de l'entretien	30'08
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés en ukrainien

- 1.(E): est-ce que tu m'expliquer ce que tu fais de ton temps? est-ce que tu peux m'expliquer ta journée par exemple?
2. (I.Ind₃.Et.F): en général?
3. (E): ouais en général.
3. (I.Ind₃.Et.F): mm. je me lève (*rires*).
4. (E): en fait je/ j'aimerais savoir/
5. (I.Ind₃.Et.F): qu'est-ce que je fais dans ma journée ?/
6. (E): ouais c'est ça! ouais alors où est-ce que tu travailles etc.
7. (I.Ind₃.Et.F): je travaille à l'Alliance Française. je vais à l'Alliance à neuf heures du matin. et après je reste presque toute la journée ici.
8. (E): mm. c'est un contrat à temps plein que tu as ou un contrat à temps partiel? tu travailles combien de temps en fait dans la semaine?
9. (I.Ind₃.Et.F): si tu veux euh y a pas de contrat. c'est volontiers.
10. (E): volontaire?
11. (I.Ind₃.Et.F): volontaire ouais. et euh ::: je travaille le matin parce que j'ai pas de cours à l'université et euh après. si j'ai les cours. je pars à l'université. euh c'est mélangé les cours ici avec les enfants à la fac. c'est un peu mélangé mais le soir j'ai les cours avec les petits en général.
12. (E): mm. tu donnes surtout les cours euh/
13. (I.Ind₃.Et.F): aux petits.
14. (E): aux petits. ils vont/ ça va de quel âge à quel âge en fait?
15. (I.Ind₃.Et.F): c'est de trois j'ai deux groupes. ils ont trois ans et un groupe euh ::: c'est les enfants de sept ans.
16. (E): mm d'accord ok... et euh ::: comment ça se passe avec tes cours que tu suis à la fac euh ::: je sais pas est-ce qu'à la fac on t'a dispensé de certains cours ? est-ce qu'on te permet de sécher des cours?
17. (I.Ind₃.Et.F): euh oui. on me permet de (*rires*) sécher les cours ! c'est hum j'ai demandé à la Doyenne / Madame Doyenne. de me permettre de travailler aussi en même temps et ça se fait en ukrainien. si on traduit mot par mot. on appelle ça euh le planning individuel de/
18. (E): mm. *le programme de l'étudiant?*
19. (I.Ind₃.Et.F): mm *le programme individuel.*
20. (E): *pour l'étudiant*³⁷?
21. (I.Ind₃.Et.F): oui.
22. (E): d'accord ok... et tu dois payer ou ?/

³⁷ En ukrainien.

23. (I.Ind₃.Et.F): non non je dois pas payer/
24. (E): faut apporter des documents justifiant que tu travailles?/
25. (I.Ind₃.Et.F): la première chose que je veux faire c'est que je vais justifier que je travaille ici. l'Alliance aussi va justifier que la personne travaille là. et après je suis dès que j'ai le temps. je suis les cours à l'université. et sinon je travaille ici. en tant que assistante ou comme le prof/
26. (E): ou assistante. mm. ça fait longtemps que tu travailles à l'Alliance Française?
27. (I.Ind₃.Et.F): oui ça fait déjà trois ans.
28. (E): trois ans. ça te plaît comme travail?
29. (I.Ind₃.Et.F): oui/
30. (E): et comment s'est passé ton recrutement ils cherchaient quelqu'un?
31. (I.Ind₃.Et.F): oui oui oui ils cherchaient quelqu'un et ils me proposaient d'abord de travailler comme assistante de prof. j'ai travaillé une année comme ça. et après ils m'ont proposé d'être assistante du directeur. et puis hum on m'a proposé d'avoir un groupe avec des enfants. et puis chaque année (gestes).
32. (E): progressivement. et euh... pourquoi tu as choisi l'Alliance Française ? pourquoi tu n'as pas / tu ne travailles pas par exemple à l'université parce que tu pourrais travailler à l'université?
33. (I.Ind₃.Et.F): je pourrais?
34. (E): je pense oui. peut-être l'année prochaine ou dans deux ans ? pourquoi tu as choisi l'Alliance Française?
35. (I.Ind₃.Et.F): premièrement parce qu'ils m'ont proposé/
36. (E): mm/
37. (I.Ind₃.Et.F): deuxièmement que je cherchais le travail. parce que mes parents encore ils m'aident. et je vais/ je veux et c'est moi qui vais gagner la vie. je voulais chercher quelque chose à côté moi. je pense l'Alliance c'est bien que quand j'ai cherché le travail c'est bien que l'Alliance m'a proposé de travailler ici. parce que je pouvais trouver le travail n'importe où au marché.
38. (E): mm. oui voilà !
39. (I.Ind₃.Et.F): peu importe pour l'étudiant c'est pas/
40. (E): pas important ?
41. (I.Ind₃.Et.F): oui ! c'est pas important.
42. (E): et là. ça te donne une expérience professionnelle ?
43. (I.Ind₃.Et.F): oui ça donne un peu l'argent. et euh :: l'expérience professionnelle aussi/
44. (E): par exemple. pourquoi tu as choisi l'Alliance Française et pas un centre culturel anglophone ou euh un centre de traductions ?
45. (I.Ind₃.Et.F): parce que à la fac le français c'est ma première langue LV1. et l'anglais c'est deuxième. et c'est vrai que c'est à l'université que j'ai commencé d'apprendre l'anglais. et c'est un peu difficile. et à vrai dire. je suis pas intéressée à l'anglais. c'est juste pour moi. et j'ai pas trop de motivation pour apprendre même l'anglais. je sais que il faut. parce que j'en aurais besoin dans la vie. dans le quotidien. parce qu'il y a beaucoup de gens qui parlent qui en parle. mais le français j'ai choisi parce que j'apprenais à l'école et tu sais notre situation à l'école pas très fort... à l'université c'était beaucoup mieux. heureusement j'avais les profs qui connaissaient très très bien la langue et qui m'ont appris d'aimer / premièrement d'aimer les langues étrangères. et l'Alliance me permet d'avoir de l'expérience professionnelle. parce que je deviens/ je veux devenir le prof de français et l'expérience dans la vie c'est mon premier travail.
46. (E): mm/ tu as passé un stage déjà?
47. (I.Ind₃.Et.F): oui j'ai passé déjà un stage à l'école j'ai passé déjà en cadre de l'Alliance Française. j'ai passé un stage à V_{FRANCE1} aussi ça permet aussi de communiquer je veux dire le travail à l'Alliance Française permet de communiquer avec les natifs. d'avoir les stages à l'étranger de voyager de s'enrichir beaucoup de choses.
48. (E): mm et à l'école qu'est-ce que ça t'a apporté?
49. (I.Ind₃.Et.F): presque rien parce que malheureusement
50. (E): pourquoi?

51. (I.Ind₃.Et.F): parce qu'on m'a appris l'alphabet parce que comme c'était un école de village. c'est pas même qu'à V₁, par exemple et le prof parlait jamais en français. on n'a fait que la traduction par coeur tout par coeur et c'était un peu ennuyeux et je sais pas je/
52. (E): et juste je voulais te poser la question par rapport à ton stage à l'école. en fait est-ce que ça t'a intéressé ? est-ce que tu as appliqué les mêmes <mé> / la même méthodologie que tu que tu prends par exemple à l'Alliance Française est-ce que tu l'as/ est-ce que tu l'as adaptée à l'école quand tu as fait ton stage ou?
53. (I.Ind₃.Et.F): ah oui c'est bien dit ! adapter ! parce que à l'école. on ne peut pas faire tout ce qu'on veut. parce qu'il faut suivre le programme national. et on ne peut pas faire tout ce qu'on fait à l'Alliance Française. parce que y a la programme. il faut la suivre. y a les méthodes heureusement dans les classes que j'avais. y avait le méthode de ::: y avait les bons méthodes. donc on pouvait suivre. parce que souvent y a les méthodes avec le niveau pas correspondant aux enfants. c'est < ?>/
54. (E): tu fais référence à quelle méthode?
55. (I.Ind₃.Et.F): hum par exemple [le manuel de] Klimenko. on dit que c'est difficile par exemple Klimenko par exemple pour les enfants qui apprend la langue française. première année. c'est assez difficile. tu verras. je vais te montrer. euh et puis (*soupir*) en suivant le programme national. c'est un peu difficile d'insister la méthode / la méthodologie de l'Alliance Française mais on peut! on peut le faire/
56. (E): mm/
57. (I.Ind₃.Et.F): la plupart des profs. il veut pas le faire faire plus communiquer les élèves. ils préfèrent écrire parce que pour les profs c'est beaucoup facile beaucoup plus facile. de faire écrire de traduire les enfants. de donner quelque chose de donner le devoir. euh ::: de donner comme le devoir la traduction ou apprendre les mots par coeur ou faire ::: les communiquer. faire parler et faire les corriger. c'est beaucoup difficile la plupart des profs les mêmes fautes de/
58. (E): mm mm
59. (I.Ind₃.Et.F): on peut utiliser pour les enfants. on peut/ y a pleins de jeux qui font communiquer/ qui font parler. qui font penser et ça donne beaucoup plus de résultats que la traduction et ::: apprentissage par cœur.
60. (E): mm. et tu as discuté un peu avec les professeurs tu as été assistée par des professeurs ?/ est-ce que les profs assistaient à ton cours ou ils faisaient autre chose ?/
61. (I.Ind₃.Et.F): euh pas forcément pas souvent une fois ils assistaient à mon cours mais il regardaient pas euh/
62. (E): et est-ce que ils t'ont donné des conseils? est-ce qu'ils t'ont fait des critiques après /
63. (I.Ind₃.Et.F): non./
64. (E): pour que ce soit toi-même pour que ce soit constructif? /
65. (I.Ind₃.Et.F): non non non/
66. (E): tu regrettes un peu qu'il y ait pas eu assez d'échanges?/
67. (I.Ind₃.Et.F): oui je regrette parce qu'il fallait l'échange pour donner des conseils. parce que c'est euh oui à l'Alliance j'ai l'expérience déjà. mais les autres étudiants je veux dire ils l'avaient pas l'expérience comme moi comme ça. et il faut donner les conseils il faut corriger il faut dire ce que va pas ou ce que va pas. parce que toi en tant que prof tu vois pas tes fautes. il faut te corriger il faut te corriger par quelqu'un et bien jugé. bien euh :::/ il faut avoir la personne qui peut t'aider que t'as bien fait ou mal fait heu pour heu progresser ... pour euh...
68. (E): mm
69. (I.Ind₃.Et.F): pour progresser <?>
70. (E): et donc tu dis que tu aimerais devenir professeur de français dans les écoles ou en général à l'université.
71. (I.Ind₃.Et.F): en général!
72. (E): en général donc! tu veux naviguer entre l'université. l'école. l'Alliance Française ?/
73. (I.Ind₃.Et.F): en ce moment en Ukraine. de trouver le travail de professeur qui va être bien payé euh (*soupir*) voilà. on sait la situation. et moi je veux être comme/ je veux être/ j'aurai le diplôme de français et d'anglais. je sais pas ce que je veux faire dans ma

- vie. mais je veux devenir le vrai prof de français. savoir comment ça se passe euh le déroulement euh du cours comment il faut enseigné il faut savoir apprendre et je veux savoir le faire /
74. (E): mm...
75. (I.Ind₃.Et.F): je sais pas si euh en l'avenir je veux faire je veux travailler comme le prof de français et d'anglais mais je veux savoir le faire
76. (E): mm... est-ce que tu es déjà allée en France ou dans un pays francophone?
77. (I.Ind₃.Et.F): oui. j'ai déjà allé en France pour. euh. trois fois.
78. (E): mm.
79. (I.Ind₃.Et.F): euh. voilà.
80. (E): quelles ont été tes impressions? la première fois surtout
81. (I.Ind₃.Et.F): mm...la première fois c'était le visite euh touristique euh. c'était en région de R_{FRANCE1}. c'était très bien tout toutes tout trois fois. c'était très bien j'avais beaucoup d'impressions et moi j'ai déjà les amis là-bas qui m'invitent en France euh on communique par euh que les choses euh. que les <bons> choses.
82. (E): mm.
83. (I.Ind₃.Et.F): deuxième fois c'était. j'ai allé en tant qu'interprète/
84. (E): mm.
85. (I.Ind₃.Et.F): et troisième fois c'était le stage à V_{FRANCE1} à l'Alliance Française de à V_{FRANCE1}.
86. (E): mm. interprète euh. c'était avec le groupe de musique non c'est ça?
87. (I.Ind₃.Et.F): oui c'était avec le groupe de musique c'était <?>/
88. (E): et là tu vas y retourner?/
89. (I.Ind₃.Et.F): je sais pas on verra! j'espère ! (*rires*)
90. (E): j'aimerais revenir aux questions là de l'enseignement-apprentissage. j'aimerais savoir à l'université ce que tu aimes et que tu n'aimes pas ce qu'il te convient. et ce qu'il ne te convient pas dans l'enseignement-apprentissage que tu reçois à l'université ici?
91. (I.Ind₃.Et.F): euh <?> (*soupir*) bonne question euh :::/
92. (E): quels points tu aimerais améliorer/
93. (I.Ind₃.Et.F): euh j'aimerais bien avoir plus de cours de français de l'anglais.
94. (E): alors que c'est ta spécialité ?
95. (I.Ind₃.Et.F): oui alors que c'est ma spécialité c'est trop peu d'avoir trois cours de l'anglais et de français. et j'aimerais bien avoir euh les cours euh de littérature étrangère aussi en langues étrangères aussi en français par exemple... euh je veux dire qu'il faut avoir aussi euh que je sois que je serai le professeur de français il faut avoir presque tous les cours euh littérature étrangère je sais pas de psychologie français... euh l'autre chose/
96. (E): pourquoi de psychologie?/
97. (I.Ind₃.Et.F): oh par exemple ! (*rires*)
98. (E): mm.
99. (I.Ind₃.Et.F): parce que la première année le premier année des études à l'université c'est toujours les choses générales. y a la psychologie. y a l'histoire <d'Ukraine> / d'Ukraine. y a hum la politologie. <psychologie>. j'aimerais bien avoir les cours en français aussi pas que le français pas que la langue...
100. (E): mm...
101. (I.Ind₃.Et.F) : ça devait beaucoup servir aux étudiants au niveau de l'organisation oui les salles oui au niveau de l'organisation. il faut penser aussi hum par rapport au groupe si les groupes sont vingt personnes on peut pas travailler avec par exemple on apprend l'anglais pour le premier année. euh c'est difficile d'apprendre vingt personnes de bien prononcé s'il apprend la langue s'ils apprenaient la langue avant et y a que trois cours par semaine.
102. (E): mm/
103. (I.Ind₃.Et.F): tu vois?
104. (E): non. je comprends pas trop en fait qu'est-ce que tu veux dire par là?

105. (I.Ind₃.Et.F): je veux dire qu'il y a trop du monde pendant la cours. il fait partager la groupe un peu pour avoir si y a trois/ si y a que trois cours dans la semaine ou de l'anglais. faut partager la/ le groupe pour avoir le progrès parce que le prof. il peut pas dans une heure. il peut pas corriger toutes les personnes. il peut pas tout les écouter ça marche pas. et en plus y a pas de magnétophone de technique suffisant pour euh pour travailler/
106. (E): mm mm. euh moi je suis plus intéressée par l'enseignement que tu reçois en français. mm quels sont les autres avantages ou inconvénients que tu peux euh ressentir en cours quand tu vas à l'université en cours de français ? parce que vous recevez tu disais toute à l'heure que oui tu aimerais plus avoir des cours non pas des cours sur la langue en général. mais plus des cours qui corresponde à ta /
107. (I.Ind₃.Et.F): oui ! en langue française ?
108. (E): oui. en langue française vous avez de la didactique. vous avez de la francophonie vous avez des modules/
109. (I.Ind₃.Et.F): oui des modules mais c'est peu!/
110. (E): c'est peu.
111. (I.Ind₃.Et.F): mm c'est peu! et mm par rapport à la salle. on est bien chargé. y a la télé. mm y a l'Internet la bibliothèque la médiathèque. y a beaucoup de choses la salle est bien chargée. il y a les nouvelles méthodes. voilà. ça va avec le français. ça va. mais vaut mieux peut-être avoir plus de cours de français et les autres cours aussi en français.
112. (E): les cours de français et les cours d'anglais se ressemblent?
113. (I.Ind₃.Et.F): mm.
114. (E): est-ce qu'il y a des modules spécifiques par exemple?
115. (I.Ind₃.Et.F): oui y a les modules mais en général ils sont pas en anglais ça dépend des profs et c'est pas euh /
116. (E): par exemple l'histoire?
117. (I.Ind₃.Et.F): par exemple au niveau de l'enseignement c'est pas pareil.
118. (E): par exemple. est-ce que vous avez un module en anglais qui s'intitule histoire des pays des Amériques ou quelque chose comme ça?
119. (I.Ind₃.Et.F): oui oui oui !
120. (E): et c'est dispensé en quelle langue ? en anglais ou en ukrainien?
121. (I.Ind₃.Et.F): en ukrainien...
122. (E): mm...
123. (I.Ind₃.Et.F): c'est en ukrainien. voilà. c'est ça le problème ça dépend des profs mais en général c'est en ukrainien.
124. (E): mm.
125. (I.Ind₃.Et.F): heureusement quand on apprend quelque chose sur la France ou sur les pays francophones on l'apprend en français/
126. (E): et maintenant. j'aimerais savoir quels sont les côtés positifs et quels sont les points négatifs et les points positifs que tu as dans l'apprentissage de la langue française par exemple? par exemple. est-ce que tu as plus de problème. je dis n'importe quoi hein/est-ce que tu as plus de problèmes dans la prononciation mais par contre tu te débrouilles plutôt pas mal en écrit ?quelles sont tes compétences en fait qui/
127. (I.Ind₃.Et.F): euh :::/
128. (E): qui sont à développer et que tu as déjà acquises?/
127. (I.Ind₃.Et.F): quand j'étais l'interprète de l'école musicale et j'ai compris j'ai déjà le bon niveau pour travailler pour traduire du français en ukrainien je comprenais presque tout. et on pouvait deviner le sens. et euh par contre le français c'est beaucoup difficile pour moi au niveau de prononciation j'ai des problèmes la grammaire aussi. euh je fais beaucoup de fautes. mais j'essaye de ne pas / j'essaye de demander aux personnes de me corriger de faire les efforts de ne pas les faire. et et aussi euh j'essaye de ne pas penser à ça quand je parle.
128. (E): pourquoi?
129. (I.Ind₃.Et.F): pour pour euh je peux pas dire à moi-même que je peux pas le faire je /
130. (E): tu testes tu tentes?

131. (I.Ind₃.Et.F): oui je sais que j'ai les problèmes. mais il faut pratiquer. communiquer. il faut regarder dans les dictionnaires. et après ça va mieux. ça va aller mieux! parce qu'ici on dit "ah non je suis nulle!" après (*rires*) on n'aura pas d'envie même parler! ah par exemple en anglais. j'ai peur de parler en / en anglais. je fais déjà deux ans. je viens de commencer mais il faut l'effort. il faut trouver les gens qui vont parler QUE en anglais. et après ça va aller!
132. (E): est-ce que tu peux me dire si pour toi connaître les langues étrangères c'est quelque chose d'important?
133. (I.Ind₃.Et.F): oui/
134. (E): pourquoi?
135. (I.Ind₃.Et.F): c'est important parce que tout le monde aime voyager... et je pense que quand tu voyages c'est bien de savoir euh communiquer. je veux pas dire mm savoir parfaitement la grammaire LA GRAMMAIRE de de/ de la langue. mais savoir communiquer ça porte beaucoup. de plaisir. quand tu es dans le pays. ça permet de communiquer avec les gens de sentir mieux le pays. et par exemple ça permet d'avoir beaucoup d'amis. partout dans le monde. tu es plus ouvert au monde quand tu sais deux ou trois langues étrangères. et aussi ça permet d'apprendre la langue que tu apprends les traditions du pays. la culture. ça va tout ensemble car on peut pas que apprendre et hum ...c'est tout tu s'enrichisses/
136. (E) : et toi parmi le français et l'anglais quelle langue tu connais?
137. (I.Ind₃.Et.F): l'ukrainien bien sûr ! le russe/
138. (E) : c'est déjà pas mal!... j'aimerais savoir/ on revient à ce que on disait sur l'université toute à l'heure. un peu sur les problèmes plus ou moins matériels. quelles doivent être les priorités de l'université pour l'enseignement des langues étrangères ? ici. à V₁...
139. (I.Ind₃.Et.F): hum. bon question mais. euh...
140. (E): si tu avais des propositions à donner au Recteur par exemple. qu'est-ce / ça serait pour améliorer le système... de l'apprentissage/
141. (I.Ind₃.Et.F) : hum. tu sais que j'ai remarqué que. si j'aurais la possibilité de le dire au Recteur. mais je pense/on peut même / il /il peut rien faire pour changer l'université. ça il faut commencer dès le début. il faut changer tout! parce qu'on peut PAS faire quelque chose dans un université...
142. (E): mm. c'est-à-dire il faut changer partout ?/
143. (I.Ind₃.Et.F): parce que y a/
144. (E) : dans toutes les universités/
145. (I.Ind₃.Et.F): dans toutes les universités ! oui. parce que une fois on a déjà demandé pourquoi on en a. et assez peu de cours de français par exemple. ils ont dit que 'ah non on peut rien faire. ici. parce que c'est le Ministère de l'Éducation nationale qui nous disent'. ça vient de là qu'ils ont les ordres. on ne peut rien faire on ne peut rien changer. voilà...et euh.. je sais pas il faut changer il faut changer le manière de je pense en première année il faut donner les cours général
146. (E): mm/
147. (I.Ind₃.Et.F): histoire les sciences politiques. tout ça ! mais avant/ après il faut spécialiser. il faut bien/
148. (E) : spécialiser/
149. (I.Ind₃.Et.F): spécialiser les trucs le français l'anglais l'allemand toutes les langues qu'on apprend. il faut avoir plus d'anglais. du français. les langues étrangères que les cours comme ça je sais pas <?>
148. (E): mm. est-ce que /
149. (I.Ind₃.Et.F) : il faut avoir les conféren :::ces différen :::tes. il faut avoir les stagiaires. faut avoir la possibilité de partir à l'étranger. avoir une coopération avec/ entre les deux universités.
150. (E): <?>
151. (I.Ind₃.Et.F): mais si je sais si euh.
152. (E): mais pour le français toi / de ton expérience depuis que tu as commencé le français à l'université. est-ce qu'on t'a proposé déjà d'assister à des conférences en

- français avec des intervenants extérieurs? est-ce qu'on t'a proposé d'aller dans un pays francophone pour suivre tes études?/
153. (I.Ind₃.Et.F): euh ::: on n'a pas proposé de de ::: suivre une conférence. mais on propose je sais qu'on propose de (*soupir*) les études à l'étranger en France pour le Master 1 Master 2/
154. (E): maintenant c'est faisable ?
155. (I.Ind₃.Et.F): oui c'est faisable mais /
156. (E): mais avant?
157. (I.Ind₃.Et.F): avant non. c'est une année qu'on le fait. c'est un peu cher. pour payer ses études et c'est peu. et ça c'est pas tout le monde peut le faire. et avant il y a avait aussi les stagiaires euh doctorat. il me semble. on avait un stagiaire pendant un mois. ici y avait aussi les profs de U_{FRANCE}. X₂ et X₃.
158. (E): mm. c'était bien ?
159. (I.Ind₃.Et.F): oh oui c'était bien mais c'est peu! c'était deux années avant deux trois années... avant... voilà. maintenant c'est X₄ !
160. (E): (*rires*) oui. tu penses que c'est pas assez régulier. il faudrait organiser chaque année/
161. (I.Ind₃.Et.F): chaque année/
162. (E): chaque année AU moins une conférence comme ça/
163. (I.Ind₃.Et.F) : oui. chaque année une conférence un mois de travail avec un stagiaire et apprendre. mais il faut avoir aussi les natifs. c'est qu'on a les profs qu'ils euh sachent comment il faut travailler. enseigner et apprendre. mais il faut avoir aussi les natifs. avoir la possibilité de communiquer. de voir quelqu'un d'autre aussi. et après la coopération ? et hum qu'est-ce que je peux proposer encore après la coopération avec l'université mm... pour avoir la coopération entre l'université. il faut / normalement ça se fait. si je me trompe pas ça se fait comme ça ! l'un/université propose de venir/ de faire venir ses élèves à l'autre université. c'est l'échange. et par exemple on peut pas proposer. si nous on peut proposer de faire venir ses élèves à l'étranger. à vrai dire nous on peut pas. parce qu'il y a beaucoup de cursus qui se ressemblent pas. et y a pas d'équivalent entre les universités.
164. (E): sauf maintenant pour la/ le département de français qui a euh ::: / le fait d'avoir changer de modules a permis à certains étudiants de partir < ?>/
165. (I.Ind₃.Et.F): oui oui oui. ce que je veux dire à propos de/ c'est très/ trop large. il faut diminuer les cours . qui sont pas dans le/ les cours général/
166. (E): mm.
167. (I.Ind₃.Et.F): et faut préciser le temps pour la spécialité. pour avoir la possibilité d'inviter quelqu'un ici. parce que là euh y a beaucoup d'autres choses.
168. (E): mm...ok. euh est-ce que t'as des choses à ajouter?
169. (I.Ind₃.Et.F): hum non!
170. (E): bon alors on va arrêter là. je te remercie beaucoup!

FIN

[E.Ind₄.Et.F; V₂. U₂]

Le contexte

Date, heure et lieu	le 29/04/2010, dans une salle de cours d'une université d'État.
Informateur	Étudiante en première année de français, L1 français non-assidu
Durée de l'entretien	25'17
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et <i>quelques énoncés en ukrainien</i>
Autre indication	Un professeur (I.Ind ₆ .P.H) donne un cours dans la salle. Quelques minutes avant, pendant qu'il préparait son cours, il est intervenu à quelques reprises pour corriger les propos de l'étudiante.

1. (E): est-ce que tu peux m'expliquer ton:::ta journée <quotidienne>/enfin/ au quotidien ce que tu fais.
2. (I.Ind₄.Et.F): mm la journée complète?
3. (E): euh si tu me dis que tu prends ton café à huit heures trente. c'est pas ça qui m'intéresse!
4. (I.Ind₄.Et.F): (*rires*)
5. (E): juste à quelle heure par exemple tu commences les cours ? à quelle heure tu finis ? qu'est-ce que tu fais dans la journée etc. ?
6. (I.Ind₄.Et.F): d'accord. euh mes cours euh commencent euh. mais ça dépend. des jours. parce que j'ai des cours hum en quelques jours je visite seulement le français/ les cours de français. j'ai des cours seulement le mardi le mercredi et le jeudi.
7. (E): le lundi tu n'as jamais de cours?
8. (I.Ind₄.Et.F): mm non parce que euh::: le jeudi c'est seulement le français pour moi!
9. (E): ah oui parce que tu es *en enseignement par correspondance*?
10. (I.Ind₄.Et.F): oui oui! euh... mardi les cours se commence à huit heures trente-cinq et sure jusqu'à douze heures euh midi.
11. (E): mm.
12. (I.Ind₄.Et.F): euh puis euh mercredi euh::: à neuf heures trente-cinq et à onze heures <et> euh jeudi à deux heures euh et quart jusqu'à trois heures euh et demie/
13. (E): mm. et pourquoi tu fais tes études par correspondance?
14. (I.Ind₄.Et.F): euh il y avait quelques problèmes. mais maintenant je veux euh redevenir au régime normal étudiant.
15. (E): mm
16. (I.Ind₄.Et.F): au / je veux ...
17. (I.Ind₆.P.H): passer passer!
18. (I.Ind₄.Et.F): passer (*rires*) euh au euh l'étude comme tout!
19. (E): mm
20. (I.Ind₄.Et.F): je veux faire mes études euh/
21. (I.Ind₆.P.H): recommencer! recommencer tes études!
22. (I.Ind₄.Et.F): euh oui euh!
23. (I.Ind₆.P.H): < ?>
24. (E): (*rires*)
25. (I.Ind₄.Et.F): mais pendant/ pour le deuxième cours. parce que j'ai le. j'ai passé (*rires*) les examens pour la première année.
26. (I.Ind₆.P.H): année! mm. < ?> pour l'année.
27. (I.Ind₄.Et.F): (*rires*)
28. (E): *oui. donc.* et euh est-ce que tu travailles à côté?
29. (I.Ind₄.Et.F): non/
30. (E): tu fais juste ça? et euh j'ai pas compris les problèmes qu'il y avait avec euh ton statut?
31. (I.Ind₄.Et.F): euh il y a la forme euh < gratuit> et euh/

32. (E): et payante/
33. (I.Ind₄.Et.F): et payante. ma famille n'a pas d'argent. BEAUcoup d'argent pour euh je fais mes études en/ au FORrme payANTE. c'est pourquoi <j'ai> études en non-assidu.
34. (E): mm/
35. (I.Ind₄.Et.F): à euh forme gratuite /
36. (E): là c'est gratuit les cours que t'es en non-assidu?
37. (I.Ind₄.Et.F): oui oui oui!
38. (E): mais tu dois quand même venir aux cours de français?/
39. (I.Ind₄.Et.F): <je vais> euh oui <j'avais > écris euh la/
40. (E): l'attestation?
41. (I.Ind₄.Et.F): non!
42. (E): une lettre?
43. (I.Ind₄.Et.F): non. *une attestation?*
44. (E): une lettre.
45. (I.Ind₄.Et.F): oui j'ai écrit une lettre à la/ pour *la chef du département/* parce qu'elle m'a permis de faire de visiter le cours de français.
46. (E): tu trouves que c'est juste? ce système. payant. gratuit? en *enseignement par correspondance*.
47. (I.Ind₄.Et.F): juste?
48. (E): juste. tu penses que c'est bien de faire ça?
49. (I.Ind₄.Et.F): ça dépend. il y a des hommes qui euh ne veut pas euh étudier ils peuvent faire/ils peuvent faire leurs études euh au en *enseignement par correspondance*. parce que dans ma groupe il y a beaucoup de gens qui euh faire comme ça. il y a une fille qui habite à l'Espagne. et elle faire des études ici en *enseignement par correspondance* <et> elle euh elle part ici pour les examens. elle préfère ça parce qu'elle peut euh faire tout ce qu'elle veut. elle euh seulement apprendre l'anglais et l'Espagne. l'espagnol.
50. (E): mm. d'accord. ok. et toi est-ce que tu es déjà allée à l'étranger?
51. (I.Ind₄.Et.F): non.
52. (E): <pourquoi?> pourquoi?
53. (I.Ind₄.Et.F): première je <n'ai> pas de passeport <et> je n'ai pas de possibilités (*rires*)
54. (E): c'est financier?
55. (I.Ind₄.Et.F): euh oui. euh:::. <et> il n'y avait possibilités réelles euh il n'y avait pas de *propositions?*
56. (E): propositions ?
57. (I.Ind₄.Et.F): oui. propositions.
58. (E): et hum est-ce que tu aimerais faire tes études par exemple à l'étranger?...
59. (I.Ind₄.Et.F): oui.
60. (E): ouais?
61. (I.Ind₄.Et.F): oui (*rires*)/
62. (E): si tu as la possibilité tu/
63. (I.Ind₄.Et.F): oui obligatoirement. parce que c'est comme la rêve!
64. (E): mm.
65. (I.Ind₄.Et.F): je pense! (*rires*)...
66. (E): et hum où aimerais-tu allée? dans quels pays francophones aimerais-tu aller? si tu devais choisir un pays francophone?
67. (I.Ind₄.Et.F): je pense que c'est la France ou le Canada.
68. (E): le Canada. pourquoi?
69. (I.Ind₄.Et.F) : euh::: je ne sais pas c'est mon euh.
70. (E): *dis-le en ukrainien si tu veux!/?*
71. (I.Ind₄.Et.F): <oui> *je ne sais pas! c'est surtout le pays qui me plaît que les études là-bas!*
72. (E): *et pourquoi tu as choisi le français?*
73. (I.Ind₄.Et.F): ce n'est pas mon choix parce que j'apprends le français depuis la première classe et puis euh::: ce sont telles hum... possibilités. mais après euh les cours *j'ai aimé cette langue!* (*rires*) c'est moment où j'aime beaucoup le français et où je veux apprendre cette langue!
74. (E): mm.

75. (I.Ind₄.Et.F): *et ça c'est fait comme ça. en première classe on avait le choix entre apprendre l'anglais ou le français. mes parents m'ont inscrite en français. même si à l'école maternelle j'apprenais l'anglais mais. je pense que le français me convient plus que l'anglais.*
76. (E): *mm. d'accord. et donc tu as voulu poursuivre tes études à l'université c'est ça?*
77. (I.Ind₄.Et.F): *oui! hum:::*
78. (E): *pourquoi?*
79. (I.Ind₄.Et.F): *parce que je veux savoir le français plus juste et plus euh... approfondi?*
80. (E): *de manière plus approfondie.*
81. (I.Ind₄.Et.F): *<oui> et de manière plus approfondie. Et euh c'est notre d'école qui dit euh pour moi que je que j'ai beaucoup de... beaucoup de qualités qui font que je réussissais mieux en français qu'en anglais. j'avais de bonnes notes. je connaissais plus de choses jusque là. avant d'arriver à un âge sensible (rires) beaucoup de problèmes!*
82. (E): *mm. euh (soupir)... qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement du français et qu'est-ce qui ne te plaît pas?*
83. (I.Ind₄.Et.F): *euh:::*
84. (E): *et pourquoi?*
85. (I.Ind₄.Et.F): *j'aime beaucoup que c'est librement qu'il y a beaucoup des::: photos. DVD. des vidéos. des dialogues intéressants. euh::: euh... il y a euh une sorte d'amitié entre les professeurs et moi. < et > l'atmosphère est très libre. c'est une sorte de < ? > pour mieux apprendre. il n'y a pas de pression 'apprends apprend apprend!'.' tu veux apprendre? alors apprend! tu ne veux rien connaître? alors n'apprend pas! au revoir !'...*
86. (E): *mm... et il n'y a pas d'aspects négatifs?*
87. (I.Ind₄.Et.F): *pour moi il n'y a pas!*
88. (E): *qu'est-ce que tu veux faire plus tard?*
89. (I.Ind₄.Et.F): *plus tard?*
90. (E): *mm.*
91. (I.Ind₄.Et.F): *je veux être un prof. mais je ne sais pas encore où. peut-être à l'université. peut-être à l'école. ça dépend mais euh je <veux> étudier les enfants...*
92. (E): *je veux / euh tu veux enseigner aux enfants?*
93. (I.Ind₄.Et.F): *je <veux> enseigner oui!...*
94. (E): *mm. euh (soupir) et quelles sont tes atouts et tes difficultés en français?*
95. (I.Ind₄.Et.F): *difficultés? difficultés euh. en compréhension je pense. et textes <français>.*
96. (E): *euh compréhension de textes? compréhension à l'oral? quand les gens parlent?*
97. (I.Ind₄.Et.F): *et à l'oral. mais quand ils parlent les Français. c'est très vite. et je ne peux pas comprendre tout/ comprendre tout!*
98. (E): *mm*
99. (I.Ind₄.Et.F): *<et > en le texte. le texte original. il y a les mots qu'il faut aller chercher euh très longtemps. mais il y a Internet c'est plus simple.*
100. (E): *mm. quels sont les moyens que tu te donnes pour apprendre le français? comment après l'université tu fais pour apprendre le français?*
101. (I.Ind₄.Et.F): *en général ce sont les disques. et <l'Internet>.*
102. (E): *la musique c'est ça?*
103. (I.Ind₄.Et.F): *oui la musique. les livres. euh les journaux. euh/*
104. (E): *Internet surtout?*
105. (I.Ind₄.Et.F): *aussi la télévision.*
106. (E): *ah! tu as TV5 peut-être?*
107. (I.Ind₄.Et.F): *non mais j'ai quelques chaînes françaises.*
108. (E): *mm. ok. à ton avis pourquoi est-ce qu'il faut apprendre les langues étrangères? est-ce que c'est important d'apprendre les langues étrangères?*
109. (I.Ind₄.Et.F): *euh. à sept ans c'est très important parce que euh::: il y a beaucoup de <gens> qui sait les langues étrangères. et puis c'est le temps après. c'est une ère très instable où tout peut changer et tu ne sais pas ce qui t'attend plus tard. <et> euh*

- toujours il faut travailler avec soi-même pour améliorer ton niveau sur le MONde sur les euh sociÉTés. je pense...
110. (E): mm. mm. tu as dit qu'à l'école ton professeur t'avait donné de la motivation pour apprendre :: qu'est-ce qu'il faisait pour te donner de la motivation ?
111. (I.Ind₄.Et.F): mm... *au début c'était un peu la pression pour que j'apprenne. si tu n'apprends tu ne pourras pas savoir! alors quand j'ai commencé à apprendre. tout s'est bien passé. personne ne me stressait. il fallait s'adapter pour bien apprendre. il fallait retenir tout.*
112. (E): est-ce qu'il y a des différences entre l'école et l'université?
113. (I.Ind₄.Et.F): oui! parce qu'il/ à l'université hum je dois euh *jeter tout ce que j'ai appris à l'école.*
114. (E): *pourquoi?*
115. (I.Ind₄.Et.F): *d'abord parce qu'à l'école on a appris d'une autre manière. et X₁ nous dit souvent 'on ne dit pas comme ça! ça se dit pas! ce n'est pas correct' (rires) à l'école on porte moins d'attention sur l'accent. sur la prononciation. la phonétique. la grammaire est pareille. et on a appris aussi des nouvelles notions. à l'école c'est des cours très élémentaires mais euh. général! c'est le niveau quand on commence/*
116. (E): mm/
117. (I.Ind₄.Et.F): <et > à l'université c'est plus haut!
118. (E): et vous utilisiez à l'école les mêmes choses? les manuels français. les disques. les DVD. les images.
119. (I.Ind₄.Et.F): les disques les DVD oui. la télévision. nous avons la/ LES chaînes françaises. il y avait des/
120. (E): à l'école?
121. (I.Ind₄.Et.F) : oui. à l'école. <et> euh nous écoutons les euh... mm dialogues. mm mais les livres sont ukrainiens. mais en général il y avait des choses de la langue française parce que... *des Français venaient souvent dans notre école. ils apportaient des choses. on utilisait ensuite en classe ce matériel... donc. après on utilisait aussi des livres ukrainiens. même de l'époque soviétique! mais il n'y avait que la grammaire. et après tout les textes <il n'y avait pas grand chose intéressant>*
122. (E): mm. je vois... euh:::... *quels sont les points positifs et négatifs que tu rencontres à l'université?*
123. (I.Ind₄.Et.F): euh. les <plus>...
124. (E): les avantages et les inconvénients?
125. (I.Ind₄.Et.F): euh oui?
126. (E): à l'université.
127. (I.Ind₄.Et.F): euh. (toussotte)/
128. (E): *tu peux parler franchement!*
129. (I.Ind₄.Et.F): *je pense!... hum. ce qu'il y a de négatif c'est qu'il y a peu de places! et puis c'est que les étudiants par correspondance vont en cours qu'en troisième partie de la journée. c'est la/ presque la nuit! c'est comme ça. les cours sont divisé en trois blocs parce que d'abord il y a peu de salles. la première partie c'est jusqu'à une ou deux heures je crois. la deuxième c'est de midi à six heures. et après c'est de cinq ou six heures jusqu'à minuit...*
130. (E): *jusqu'à minuit?*
131. (I.Ind₄.Et.F): oui! c'est jusqu'à minuit! (rires)
132. (E): tu rigoles?
133. (I.Ind₄.Et.F): (rires)
134. (E): et attends qu'est-ce que vous faites jusqu'à minuit?
135. (I.Ind₄.Et.F): nous apprenons les cours. il y a des cours!/
136. (E): vous commencez de quelle heure à quelle heure?
137. (I.Ind₄.Et.F): on commence à cinq heures et quart et jusque/ et le quatrième cours se termine à vingt-trois heures et quarante-cinq...(rires)
138. (E): c'est bien?
139. (I.Ind₄.Et.F): (rires)
140. (E): tu trouves que c'est bien?

141. (I.Ind₄.Et.F): moi je trouve que c'est pas bien. c'est mm. *c'est à cause du fait qu'il n'y a pas assez de places!*
142. (E): *oui?*
143. (I.Ind₄.Et.F): *c'est comme ça qu'on nous a expliqué.*
144. (E): *oui?*
145. (I.Ind₄.Et.F): il y a peu de salles. il y a beaucoup d'étudiants. il n'y a pas de places.
146. (E): et il y a beaucoup d'étudiants à distance?
147. (I.Ind₄.Et.F): il y a beaucoup mais dans mon groupe c'est euh vingt-sept! qui vient. *euh en comparaison aux autres groupes. c'est peu. parce qu'il y a des groupes qui sont divisés en deux.*
148. (E): et pourquoi y a-t-il des cours sachant que vous êtes à distance?
149. (I.Ind₄.Et.F): il faut... les profs nous donnent des questions pour les examens. ils euh proposent des informations qu'on ne peut pas trouver <en > bibliothèque ou par l'Internet. quand on a des questions on peut les poser pendant les cours/ pendant ces cours. et euh pui on passe les examens. mais euh ces cours c'est comme la préparation pour les examens... un petit préparation. parce que euh on travaille euh soi-même. en général.
150. (E): comment ?
151. (I.Ind₄.Et.F): on travaille euh. *on travaille seul.*
152. (E): ah!
153. (I.Ind₄.Et.F): *on est obligé de travailler seul!*
154. (E): et les avantages alors?
155. (I.Ind₄.Et.F): les avantages? euh je ne sais pas les avantages de tout le/ l'université mais hum de cette faculté. c'est des vrais spécialistes. parce que <le prof> est vrai est exigeant mais juste.
156. (E): oui?...
157. (I.Ind₄.Et.F): euh... *encore un inconvénient. il y a peu de livres à l'université. quand tu as besoin d'un livre tu passes du temps à le trouver sur Internet ou bien tu fais des photocopies parce qu'il n'y a pas assez d'exemplaires. il y a des livres pour le français ici. dans cette salle. tu peux les prendre chez toi. on a eu un problème dans une discipline on avait que vingt livres avec lesquels on devait travailler pour toute l'université. et il fallait se préparer à l'examen! c'est ce qu'on nous a dit! (rises)*
158. (E): *en quelle matière?*
159. (I.Ind₄.Et.F): les innovations de la recherche en pédagogie... (rises)...
160. (E): et bien à ton avis que doit faire l'université pour améliorer les conditions des étudiants? ici.
161. (I.Ind₄.Et.F): *les conditions des étudiants... euh... <?>*
162. (E): *avoir de l'argent!*
163. (I.Ind₄.Et.F): oui. mais l'argent ça dépend de notre Etat! parce que l'université n'a. de soutien de l'Etat. avec notre euh Etat/ dans notre Etat. on n'a pas d'argent pour euh tout l'université. et c'est pourquoi il y a les formes payants mais les prix sont ...
164. (E): très élevés!
165. (I.Ind₄.Et.F): (rises) très euh hauts!/
166. (E): mm/
167. (I.Ind₄.Et.F): mais ça dépend des gens!
168. (E): pourquoi ça dépend des gens?
169. (I.Ind₄.Et.F): parce qu'il y a des gens qui... *qui cassent ça. qui transgressent. ce n'est aussi pas bien pour l'université parce que tu arrives et < ?>. à l'université il faut avoir de l'argent pour se développer pour <?> ça dépend des étudiants si tous faisaient attention. étaient responsables de ses affaires. ça serait mieux pour l'ensemble!*
170. (E): *tu veux ajouter quelque chose?*
171. (I.Ind₄.Et.F): *non! je ne sais pas.*
172. (E): *ah! je voulais te demander! (consultation des notes) ah non pardon! nous en avons déjà parlé... donc c'est tout?*
173. (I.Ind₄.Et.F): *oui. je pense!*
174. (E): *ok. merci beaucoup!*

FIN

2.3. Les entretiens individuels avec les enseignants

[E.Ind₁.P.F; V₂. U₅]

Non enregistré

Le contexte

Dates, heures et lieu	Plusieurs entretiens ont été effectués dans un institut d'enseignement privé, antenne d'une autre université nationale de la capitale. Chaque entretien s'est déroulé dans le bureau de l'enquêtée. J'en ai retenu deux : 1 ^{er} : le 11/03/2010, de 11h à 13h30. 2 ^{ème} : le 14/04/2010, de 12h30 à 14h
Informateur(-rice)	Enseignante de français et responsable de la faculté de langue française. Âgée entre 40-50ans.
Durée des entretiens	environ 2 heures
Langues utilisées pendant l'entretien	En français, quelques passages en ukrainien.
Autre indication	Étant donné que l'enquêtée n'a pas voulu être enregistrée, je présenterai ces entretiens qui ont eu lieu en plusieurs reprises sous la forme d'un condensé d'informations, effectué a posteriori à partir de prises de notes. Cela peut expliquer l'aspect décousu de ce compte rendu. Ce dernier a été envoyé par l'enquêtée qui n'y a vu aucune objection ou modification à apporter.

1^{er} entretien : présentations

- Le parcours de l'informatrice

L'enquêtée est une femme. Philologue de formation, elle s'est spécialisée en littérature et traductologie. Pour obtenir l'accréditation de la formation en français, il fallait à la tête du département un candidat ès sciences, spécialisé en traduction et philologie. Diplômée d'une université nationale importante en Ukraine et ayant des relations dans l'institut venant de s'ouvrir à V₂, elle a obtenu le poste de responsable du département de français et organisé le cursus de français.

- Caractéristiques de l'institut et de la chaire de français

L'accréditation est relancée tous les 5 ans (chapitre 4). Elle s'établit avec la venue d'experts de l'université nationale X₂ laquelle est fortement impliquée au sein du MESJS.

Le recteur de l'institut occupe également cette fonction dans une université publique de la même ville. L'institut ne propose pas de concours d'entrée mais les apprenants doivent payer leur inscription (environ 7000 hriven, soit 700 euros).

La chaire de français de l'institut a donc été fondée en 2000 et mise en place par l'enquêtée qui a voulu suivre le modèle de l'université nationale X₂ dans le souci de donner un enseignement de haut niveau.

La préoccupation pour que l'Ukraine entre dans l'espace européen et y soit reconnue, passe par les efforts que font les établissements supérieurs pour développer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (européennes). En 10 ans, quatre enseignants ont obtenu leur thèse d'anglais.

- L'offre en langues

Interprétariat, traduction, « traductologie » et philologie des langues slaves et romanes sont les principales spécialités que peuvent choisir les étudiants en langues étrangères.

Dans cet institut, seulement les langues européennes sont enseignées, et l'anglais est prioritaire et obligatoire en L₁ ou L₂. Outre cette spécialité linguistique, l'institut offre la possibilité de former les étudiants aux relations internationales, psychologie, économie, etc.

En quatrième année, les étudiants doivent faire un stage de traduction (ex : ils peuvent effectuer leur stage au service des Relations internationales de la Mairie). Ils reçoivent un diplôme de traducteur bilingue et de philologue. La formation ne destine pas à devenir professeur dans le secondaire.

- La situation du français à l'institut

À partir de la création de l'établissement, dans les années 2000, il y avait plusieurs enseignants en français. Aujourd'hui la responsable est la seule à assurer les cours de français. L'effectif des étudiants a diminué : en tout, une cinquantaine d'étudiants sont inscrits en langue française alors qu'à la création du département, il y en avait une centaine.

Il n'existe pas de français L₁. La spécialité de ce département est la traductologie / l'interprétariat³⁸ en anglais obligatoirement en L₁ ou L₂ et français L₁ ou L₂.

- L'enseignement de/en français

L'enquêtrice confie qu'à l'époque de l'URSS, les normes académiques et pédagogiques à l'université étaient suivies obligatoirement. L'enquêtrice aimerait que l'enseignement qu'elle a reçu à l'époque de l'URSS soit pérenne car cela appartient à la culture éducative du pays et parce qu'il y avait des éléments intéressants (discipline, haut niveau..).

Aujourd'hui, elle enseigne en utilisant un manuel de traduction de français en russe (nom non retenu) qu'elle considère adapté car selon elle ne trouve pas de manuel franco-ukrainien adapté. La phonétique est un point essentiel de son enseignement, de même que la relation entre langue maternelle et langue étrangère. Pour elle, les apprenants qui étudient mal l'ukrainien, ne peuvent que mal apprendre la langue étrangère.

2^{ème} entretien : discussions

- Sa position face aux réformes du MESU

Pour l'enquêtrice, la politique qui est le socle des problèmes rencontrés par une grande majorité des Ukrainiens, les enseignants étant fortement concernés. Pour elle, la politique de louchtchenko, l'ex-président ukrainien, n'a rien apporté de bon, au contraire, et la révolution orange en 2004, qui a secoué la société, n'a fait qu'empirer la situation. Les

³⁸ En Ukraine, il n'y a pas de différence entre traduction et interprétariat, la formation est commune à ces deux domaines.

problèmes quotidiens liés aux salaires et niveau de vie de la population sont fréquents, excepté chez les riches qui vivent de mieux en mieux. Cependant, elle garde espoir et pense que la situation va s'améliorer, mais elle ne croit plus aux politiques.

Je lui demande ce qu'elle pense du nouveau Ministre de l'Éducation et de la Science en Ukraine et historien contesté par la communauté scientifique et société civile, Dmytro Tabatchnyk. Elle se rappelle que son frère a fait ses études avec lui, lorsqu'il était étudiant en histoire. Elle le considère professionnel et sérieux mais elle ne sait pas quelle orientation prendront les politiques éducatives et linguistiques. L'une des conséquences inquiétantes en Ukraine est que les enseignants fuient les universités pour trouver un travail mieux rémunéré ailleurs, elle fait allusion à ses ex-collègues qui aujourd'hui travaillent pour d'autres établissements supérieurs ou dans des centres de traduction privés.

En raison des circonstances familiales entre autres, elle ne peut quitter son poste de l'université bien qu'elle aurait aimé travailler en tant que traductrice entre autres. Son travail actuel lui prend beaucoup de temps, en tant que responsable et fondatrice du département de français. Les débuts ont été difficiles. Aujourd'hui, son but est de maintenir la formation de français qui touchent de moins en moins d'étudiants. Elle estime aussi qu'il faut avoir de l'ambition dans la vie pour avoir un bon niveau et être professionnel. De plus, le fait que l'université fonctionne de façon autonome demande deux fois plus d'efforts à l'ensemble du personnel administratif et pédagogique.

Avant l'État donnait des subventions aujourd'hui seules les plus grandes universités d'Ukraine en profitent. Ces dernières font beaucoup moins d'efforts. Le département de français dont est responsable l'enquêtée, crée en 2000 s'en sort plutôt bien. Elle est satisfaite du travail des enseignants qui ont un bon niveau. Elle a souvent des contacts avec des universités ukrainiennes les plus importantes du pays, elle évoque quelques uns de ses étudiants ayant eu l'opportunité d'aller étudier dans celles-ci.

- Relations avec l'extérieur

Pour elle, il est important que ces étudiants étudient à l'étranger car cela montre le bon niveau qu'ils ont reçu à l'institut. Je lui demande si elle a des échanges avec les établissements français. Des échanges existent avec deux établissements français où 3 étudiants suivent actuellement leurs études.

Je lui demande si elle a des contacts avec des écoles de traductions en France puisque telle la spécialité de l'institut. Elle le regrette mais d'après ses étudiants qui ont déjà eu l'occasion de tenté l'entrée dans quelques écoles de traductions, les concours sont très difficiles. De plus, le département n'a pas encore eu le temps car encore jeune de développer des relations avec les pays francophones. C'est d'ailleurs ce qui lui manque.

Je lui demande alors si elle s'est adressée à l'Ambassade de France en Ukraine ou encore l'Alliance Française pour obtenir des informations. Elle m'a dit que l'Alliance Française ne l'avait pas aidé dans sa recherche de contacts. Pour elle, l'Alliance Française est une autre organisation à part, voire concurrente de son département. Elle a invité ses étudiants à y aller pour passer des examens mais tout en leur rappelant que leur priorité était les examens de l'institut et se préparer à leur avenir. L'Alliance Française n'a pas la même vocation que l'université. Elle ne voit pas trop de différence entre les examens de l'Alliance Française et la Commission d'Attestation³⁹ qui elle aussi se base sur les critères DELF-DALF. Or, cette attestation lui paraît plus adéquate puisqu'elle prépare à l'entrée à l'université. L'Alliance Française s'occupe selon l'enquêtée plus du secondaire.

³⁹ Commission qui gère et prépare les examens des universités.

Enfin, je lui demande si elle n'a jamais eu l'occasion d'aller emprunter des disques, DVD, livres etc. à l'Alliance Française. Elle me répond qu'elle s'était renseignée mais qu'elle n'a pas assez de temps et qu'il faut toujours s'abonner, payer quelque chose. Elle se contente des manuels qu'elle a à sa disposition (tels que Popova Kazakova). Elle les trouve biens et adaptés, de haut niveau avec une structure claire et des exercices compliqués, utiles pour ses étudiants. Si elle souhaite acheter des manuels de français, elle peut s'adresser à une maison d'édition (Elle me montre une liste de livres d'édition française, datés de 2004). où elle peut passer commande. Je lui demande aussi si elle a eu vent du festival du film francophone qui s'est déroulé récemment et si en général, elle est informée des manifestations culturelles liées à la francophonie dans la ville. Personne ne la renseigne même si on lui envoie un peu de documentations (Elle me montre cependant quelques lettres reçues cette année par l'Alliance Française annonçant les événements culturels). Il n'y a pas d'autres échanges. Elle regrette de ne pas être invitée davantage par l'Alliance Française.

FIN

[E.Ind₂.P.F; V₁;U₁]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 26 mars 2010 à 11h dans la médiathèque d'une université nationale.
Informateur(-rice)	Enseignante âgée entre 40-50ans, diplômée en magister, ex-enseignante dans un établissement d'enseignement secondaire.
Durée des entretiens	59'28
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés en <i>ukrainien</i>

1. (E): alors. est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours? euh. ton/ ta fonction à l'université?
- 2.(I.Ind₂.P.F): je suis enseignante euh de français. langue deuxième. deuxième langue étrangère/
- 3.(E): mm.
- 4.(I.Ind₂.P.F): je m'enseigne aux étudiants de la deuxième et troisième année. cette année. autrefois j'enseignais euh:: le français comme la troisième langue maintenant comme la deuxième langue.
- 5.(E): mm.
- 6.(I.Ind₂.P.F): et justement cette année. j'ai commencé à enseigner auprès des étudiants de la deuxième et troisième année. les années passées j'ai enseigné auprès des <étudiants> auprès des étudiants de toutes les années. de deuxième jusqu'à cinquième.
7. (E): parce que tu étais la seule professeure de français?
8. (I.Ind₂.P.F): oui. oui.
9. (E): d'accord. avant:: même:: la chef euh.
10. (I.Ind₂.P.F): euh oui. avant X₁ j'ai enseigné le français à U₁. et de::: et j'ai commencé à introduire le français comme la troisième langue.
11. (E): mm. et tu m'as dit que t'as été avant aussi que t'as enseigné à l'école?
12. (I.Ind₂.P.F): oui.
- 13.(E): d'accord.
14. (I.Ind₂.P.F): <?>
15. (E) : et comment ça s'est ici ton recrutement ici à U₁?
16. (I.Ind₂.P.F): mon recrutement?
- 17.(E): j'ai entendu qu'il y avait ici une vacance et que U₁ a été rénové et qu'on a besoin des enseignants d'allemand d'abord...parce que::: on enseignait d'abord l'anglais comme la première langue et l'allemand comme la deuxième langue. il n'y avait pas de français. comme j'avais euh. comme j'avais le diplôme de deux langues. spécialiste de deux langues de français et d'anglais donc euh::: je pourrais me candidater. j'aurais pu me candidater à l'enseignement d'allemand d'abord et voilà j'ai.
18. (E): t'as pas de diplôme en allemand!
19. (I.Ind₂.P.F): oui
20. (E): ah si t'as un diplôme? parce que tu as dit que t'as un diplôme d'anglais et de français.
21. (I.Ind₂.P.F): non non non! de français et d'anglais oui/
22. (E): et d'allemand?
23. (I.Ind₂.P.F): et d'allemand oui. voilà.
24. (E): d'accord.
25. (I.Ind₂.P.F): donc j'ai candidaté :: j'ai donné ma candidature pour la poste. le poste oui?
- 26.(E): mm/
27. (I.Ind₂.P.F): pour le poste de professeur d'anglais/
28. (E): d'allemand?
29. (I.Ind₂.P.F): oh! d'Allemagne. excusez-moi. d'allemand? d'allemand.
30. (E): (*rires*) c'est pas grave on va y arriver!
31. (I.Ind₂.P.F): d'allemand.
32. (E): mm/

33. (I.Ind₂.P.F): donc j'ai donné des cours auprès des étudiants des professeurs. mais on en n'a pas pris. on a pris une autre personne euh::: un homme. le professeur. un homme.
34. (E): mm/
35. (I.Ind₂.P.F): puis. et puis au hasard. euh (*soupir*) il y avait un accident tragique de ce professeur au mois de. au mois de mai. voilà. et on avait besoin de quelqu'un pour le.le remplacer/
36. (E): et c'était en quelle année ça?
37. (I.Ind₂.P.F): c'était en année mille neuf cent quatre-vingt. quatre-vingt quatorze quatre-vingt quinze/
- 38.(E): d'accord/
39. (I.Ind₂.P.F): voilà. puisque j'habitais non loin de V₁/
40. (E): mm/
41. (I.Ind₂.P.F): et puisque ma demande est restée au secrétariat. et on m'a demandé si j'étais disponible pour remplacer ce professeur. bien sûr que je suis venue et à l'entretien d'embauche. voilà et j'enseignais d'abord l'allemand et puis on a introduit le français. on a envisagé d'introduire le français puisque je / ma première spécialité c'était le français donc j'ai candidaté au poste de l'enseignant du français.
42. (E): mm/
43. (I.Ind₂.P.F): aussi je donnais les cours auprès des étudiants. auprès des professeurs. auprès des autorités. et puis on a introduit le français. on m'a pris comme professeur de français. et puis euh j'ai fait le stage en deux mille déjà en deux mille j'ai fait le stage/ mais je j'ai travaillé euh parallèlement à l'école/
44. (E): mm/ tu travaillais à l'université et à l'école.
45. V₄: et à l'école. mais à l'école je travaillais c'était comme poste permanent à l'école. et à l'U₁ c'était que quelques heures. quelques heures.
- 46.(E): temporaire/
47. (I.Ind₂.P.F): deux heures par semaine.
48. (E): d'accord/
49. (I.Ind₂.P.F): deux cours par semaine. et en deux mille déjà euh/
50. (E): il y avait beaucoup d'étudiants?/
51. (I.Ind₂.P.F): il y avait un groupe seulement de quinze étudiants. de la troisième langue.
52. (E): et comment ce groupe a été/
53. (I.Ind₂.P.F): formé?
54. (E): formé et recruté comment?
55. (I.Ind₂.P.F): c'était formé par euh::: c'était comme euh/
56. (E): d'où venaient ces étudiants?
57. (I.Ind₂.P.F): de différents / donc il y avait trois facultés. autrefois. seulement trois facultés. économie histoire et sciences humaines.
- 58.(E): ouais/
59. (I.Ind₂.P.F): non. droit économie et sciences humaines. voilà donc. et les étudiants euh::: étudient l'anglais / apprenaient l'anglais comme la première langue. l'allemand ou le français comme deuxième langue. ils doivent choisir ou bien l'allemand ou bien le français. c'était le cours d'option... la deuxième langue étrangère c'était un cours d'option. c'était un cours d'opt/ d'initiation au français?
- 60.(E): oui. voilà. d'initiation au français.
61. (I.Ind₂.P.F): personne n'avait appris euh/
62. (E): non. il y avait des personnes qui avaient appris. il y a avait des étudiants qui apprenaient à l'école le français et l'allemand et il poursuivait ici mais la plupart des cas la plupart des étudiants n'apprenaient pas le français à l'école. c'était les cours d'initiation au français. pour les/
- 63.(E): mm/
64. (I.Ind₂.P.F): voilà/
65. (E): est-ce que tu peux m'expliquer / est-ce que tu peux me dire pourquoi et comment tu es devenue enseignante?
66. (I.Ind₂.P.F): ah enseignante? (*rires*) euh:::
67. (E): déjà pourquoi? pourquoi enseignante? pourquoi tu es devenue enseignante.

69. (I.Ind₂.P.F): parce que parce que peut-être ma réponse euh n'est pas originelle.
70. (E): originale oui/
71. (I.Ind₂.P.F): originale. comme tous les étudiants comme tous les élèves euh dès mon enfance dès mes années à l'école j'ai beaucoup aimé le français et c'est ma première professeure ma première professeure de français qui m'a euh qui m'a mm... qui m'a attirée par. sa passion. par sa méthode d'enseigner le français. et euh ::: j'ai pris part à plusieurs olympiades. à plusieurs concours. euh::: j'étais gagnante. parfois. parfois non. mais soeur aussi. ma soeur aînée qui était plus âgée de moi de trois ans. elle était aussi / elle est devenue/ elle a choisi de devenir < ? > (*bruit*) et à V₁ où j'habitais. où habite maintenant ma famille. où j'ai habité. il y avait l'institut. l'institut pédagogique de/
72. (E): de perfectionnement c'est ça?
73. (I.Ind₂.P.F): c'est pas de perfectionnement mais l'institut pédagogique des langues étrangères où on préparait. et maintenant il existe cet institut pédagogique où on prépare les professeurs/ les professeurs de français. donc il y avait deux raisons. donc c'est ::: euh::: c'est l'amour pour le français. et la deuxième c'est qu'il ne faudrait pas aller quelque part trop loin euh justement sur place à V₁ où j'habitais il y avait l'institut...et euh après <le cours> / après l'école euh je suis entrée à cet institut et j'ai devenu étudiante euh ::: et puis après. j'ai devenu professeure de français.
74. (E): mm.
75. (I.Ind₂.P.F) : j'ai travaillé pendant dix <ans> à l'école. d'après. dans une école. puis j'ai changé d'école. euh::: je travaillais dix heures euh dix années comme professeure et puis je suis devenue professeure à U₁. donc je suis professeure à U₁ depuis 2000. voilà...
77. (E): et quels étaient les diplômes que tu devais avoir pour enseigner à l'université?
78. (I.Ind₂.P.F): donc euh::: d'abord pour enseigner à l'université puisque il n'y avait pas de cadres/
79. (E): ouais/
80. (I.Ind₂.P.F): donc euh::: je possédais seulement le diplôme de spécialiste donc après cinq années d'études universitaires et puis il y avait une exigence pour euh faire des thèses. j'ai commencé de faire des thèses mais je les continue jusqu'à aujourd'hui et puis il y avait euh/
- 81.(E): tu travailles sur quoi?
82. (I.Ind₂.P.F): je travaille sur la philologie française donc c'est la lexicologie française. c'est la phraséologie. les biblismes. les phraséologies prises de la Bible dans la littérature française. utilisée dans la littérature française par les auteurs français. voilà. et puis il y avait une autre exigence par exemple euh::: tu veux enseigner tu veux continuer à enseigner ici donc tu peux au moins être le Master. avoir le Master. donc je suis entrée dans le master de philologie pour un an ici en Ukraine à notre U₁ et::: j'ai reçu le Master de philologie/
83. (E): alors Master c'est pas *Specialist*?
84. (I.Ind₂.P.F): non/
85. (E): Spécialiste c'est bac plus cinq. c'est cinq années d'études/
- 86.(I.Ind₂.P.F): cinq années d'études. c'est comme autrefois. autrefois il n'y avait pas le Master. le Master quand j'avais terminé/
87. (E): c'est Magistère. c'est Magistère en fait *Mahistr*.
88. (I.Ind₂.P.F): oui...
89. (E): donc tu as ton diplôme de Spécialiste et
90. (I.Ind₂.P.F):plus/
- 91.(E): un Magistère/
92. (I.Ind₂.P.F): Magistère oui...
93. (E): ok. euh:::...
94. (I.Ind₂.P.F): et en plus il y avait pour enseigner ici il y avait faire des séjours linguistiques toujours/ des stages linguistiques à l'étranger
95. (E): ah c'était une exigence?
96. (I.Ind₂.P.F): oui une exigence. une fois par cinq ans/ surtout juste à l'étranger dans les pays francophones en France. par exemple.
- 97.(E): et tu es allée où déjà?

98. (I.Ind₂.P.F): en 2000 euh (*soupir*) j'ai fait mon stage euh linguistique et pédagogique euh à à V_{FRANCE1}/
- 99.(E): à l'Alliance Française?
100. (I.Ind₂.P.F): non. à U_{FRANCE1}. mais c'était la bourse. c'était la bourse. j'ai gagné la bourse de l'Ambassade de France en Ukraine. c'était le concours des professeurs qui enseignent le français en Ukraine. et les gagnants ont le stage d'un mois à U_{FRANCE 1}. au mois de juillet.
101. (E): c'était la première fois que tu allais en France?
- 102.(I.Ind₂.P.F): oui. puis avec les étudiants. on a deux cours/ deux stages déjà linguistiques. qui duraient d'un mois/ de d'une semaine. c'était à V_{FRANCE 1}. à l'école privée. des langues. l'école privée des langues.[...] c'était au mois de septembre deux mille si/ deux mille neuf. et au mois de euh ::: mars euh::: deux mille neuf...et puis/
103. (E): deux fois?
104. (I.Ind₂.P.F): deux fois. et puis à V_{FRANCE2} . à l'U_{FRANCE2}...où... en octobre 2010/
105. (E): et là vous planifiez de partir euh aussi en France?
106. (I.Ind₂.P.F): et maintenant. et maintenant on planifie la troisième fois d'effectuer ce stage avec les étudiants. ce séjour linguistique avec les étudiant/
107. (E): toujours dans l'école privée?
108. (I.Ind₂.P.F): dans l'école privée oui. parce qu'ils désirent en plus visiter V_{FRANCE2}. c'est mieux pour nous de choisir V_{FRANCE2} qu'une autre euh::: que les autres/
109. (E): ah oui? pourquoi?
110. (I.Ind₂.P.F): parce que c'est le rêve de tous les étudiants de voir Paris. et puis s'ils voient le Paris ils veulent visiter les autres pays/les autres régions de la France/
111. (E): (*rires*) mm. et tu me disais hier au téléphone que tu qu'il y avait des étudiants qui même s'ils n'apprennent pas le français ils veulent quand même aller à Paris/
112. (I.Ind₂.P.F): à cette école. à cette école oui. la première fois il y avait deux étudiants et la dernière fois trois étudiants qui n'apprennent pas le français. qui ne connaissaient pas le français. je leur ai donné deux cours avant notre séjour linguistique ici en Ukraine. je leur ai donné / expliqué l'alphabet. expliquer des choses banales en français./
113. (E): mm./
114. (I.Ind₂.P.F): euh comment dire au revoir bonjour etc. etc. /
115. (E): mm/
116. (I.Ind₂.P.F): demander des choses nécessaires. donc et puis ils ont commencé à apprendre des cours. comme débutants à l'école. à l'école. et puis ils ont eu le désir de continuer. de continuer à apprendre le français. et ils suivent les cours privés. ça s'appelle les activités hors cours. donc euh je leur donne. c'est pas moi spécialement mais c'est les autres professeurs de notre U₁/ de notre bureau/ de notre département de donner des cours privés pour ces étudiants. des cours payés. s'ils veulent s'ils n'ont pas la possibilité de suivre autrement les cours de français. ils payent et ils euh::: apprennent le français.
- 117.(E): mm.
118. (I.Ind₂.P.F): les cours payants...
119. (E): et donc est-ce que je peux revenir par rapport à. à ton premier séjour en France. c'était quoi tes impressions avant et après. ce séjour?
120. (I.Ind₂.P.F): avant et après?
121. (E): tes représentations/
122. (I.Ind₂.P.F): par rapport à quoi?
- 123.(E): en général quelles étaient tes impressions tes représentations?
124. (I.Ind₂.P.F): le séjour était bien organisé. il y avait des cours euh. Nous pouvons choisir suivant notre spécialité euh le parcours. ou bien la didactique des langues ou bien la traductologie ou bien quelque chose d'autres. l'économie ou bien les cours spécialisés pour l'économie ou bien le droit ou bien l'hôtellerie etc. donc moi j'ai / j'ai choisi la didactique des langues et le séjour était bien organisé. euh chaque jour on a des cours de dix heures jusqu'à une heure puis une heure de pause. et après dans l'après-midi euh on avait deux ateliers. donc c'était les cours de euh. de phonétique. euh de la compréhension orale de l'expression orale. étude des documents vidéos

- puis euh l'atelier de la civilisation et on a pu/ on a eu la possibilité de suivre les cours des enseignants. des enseignants qui donnaient des cours et j'ai pris euh::: avant donc j'ai envisagé euh d'introduire l'atelier. l'étude des chansons. et j'ai choisi euh. j'ai choisi un atelier. chansons pendant le cours/ étude de chansons pendant le cours de français. et je suis ce / plusieurs <cures>/ cours des professeurs qui hum qui donnaient qui étudiaient le français par rapport à des chansons voilà. et j'ai suivi cet atelier.
125. (E): et tu as instauré ce cours à l'université?
126. (I.Ind₂.P.F): oui. alors. à l'université après ce séjour j'ai introduit j'ai introduit euh l'étude des chansons euh... euh pendant les cours de français/
127. (E): mm/
128. (I.Ind₂.P.F): les cours de Joe Dassin surtout.
129. (E): mm... et c'était pendant tes cours de <com> de français/
130. (I.Ind₂.P.F): de la communication française de la communication orale/
131. (E): <?> ok euh/
132. (I.Ind₂.P.F): il y avait le cours spécial la chanson mais parfois j'apprenais quelques minutes pour travailler d'après telle ou telle chanson de Joe Dassin pendant le cours de la compréhension ou bien de l'expression orale. voilà.
133. (E): ok. euh. ça me fait penser par rapport au au plan que tu m'avais envoyé tu sais? euh avec euh les ateliers que tu proposes. la BD en français la chanson en français etc. en plus des cours de communication et d'expression euh. et si j'ai bien compris la dernière fois tu m'as dit que c'était ta proposition mais que c'était pas encore mis en place euh est-ce que tu peux m'expliquer d'où vient cette idée et est-ce que c'est un travail commun euh le fait d'avoir modifié le plan <d'étude> le plan du cursus est-ce que c'est un travail commun avec euh X₁ avec les étudiants? est-ce que tu peux me dire d'où ça vient cette idée?
134. (I.Ind₂.P.F): mm. euh::: ça vient euh ::: ces idées vient de la conférence de V₂/
135. (E): quand?
136. (I.Ind₂.P.F): en 2008 je crois. en 2008 ou bien en 2007.
137. (E): ouais/
138. (I.Ind₂.P.F): c'est encore X₂ qui participait à cette conférence et là-bas on a déjà commencé de l'U₂ et U₃ de/ et U₃ a initié de ce projet de rénovation et euh X₃ a donné la présentation de::: ces idées.
139. (E): et c'est quoi ces idées?
140. (I.Ind₂.P.F): là-bas il y avait. on a/ elle a dit qu'on veut introduire quelques ateliers/
141. (E): c'est ta soeur en fait?
142. (I.Ind₂.P.F): oui. voilà. mais quel/ mais elle a elle a une idée de présenter de/ d'introduire quelques ateliers. mais cette idée est venue est née encore en avant/ avant cette conférence. pendant la conférence à V₃ elle est déjà un peu plus mûre. donc et plus développée. j'ai déjà commencé dans mes pensées à développer pense/ à penser plus précisément à ces idées/ à ces ateliers quelle idées/ je fais des recherches à l'Internet euh: puis j'ai pris des revues comme <Français>/ « Français dans le monde » euh ::: le « Français » cette revue qui s'appelle le « Français » du Ministère de l'éducation de l'Ukraine que nous recevons dans notre département. puis il y avait plusieurs euh conversations avec les autres professeurs.
143. (E): c'était des professeurs de toute l'Ukraine?
144. (I.Ind₂.P.F): de toute l'Ukraine oui. j'ai lu des thèses de conférences de différentes conférences organisées euh en Ukraine. dans les années précédentes. puis euh:::...donc en ramassant toutes mes idées/ j'ai. j'ai fait la conclusion qu'il est nécessaire d'introduire quelque chose de plus pratique comme l'atelier/
145. (E): pourquoi?...
146. (I.Ind₂.P.F): parce que (rires). parce que quand tu parles seulement mm. et en plus/ cette idée de la. de la méthodologie actionnelle. de la méthodologie communicative.
147. (E): de la perspective actionnelle ?/
148. (I.Ind₂.P.F): actionnelle. quand tu introduis tes connaissances dans l'action. dans quelques dialogues. dans quelques interprétations. donc ça sera mieux pour les étudiants. ils peuvent utiliser déjà les connaissances dans quelque chose de plus

- pratique. et d'un côté ça motive les étudiants. ça développe leurs savoir-faire. ça les motive. voilà. donc tout ça. c'est bien.
149. (E): mm... et quand ce plan que tu m'a présenté ta proposition de cursus va être mis en place?
150. (I.Ind₂.P.F): (*soupir*) j'ai/ euh donc euh. le théâtre que (*rires*) que j'ai / que j'ai envisagé donc on a commencé à faire le théâtre mais pendant les cours. pendant les cours on a déjà réalisé plusieurs idées. on a théâtralisé plusieurs poésies de Jacques Prévert. c'est déjà la mise en/ la mise en oeuvre des idées. le théâtre. l'atelier de théâtre. la bande dessinée. je n'ai pas pu. je n'ai pas pu trouvé le matériel pour introduire cette bande. comment introduire la bande dessinée dans le cours? le document le document comme euh la presse. il y avait l'atelier la presse. donc euh j'ai suivi à V_{FRANCE1} pendant le séjour j'ai suivi un cours de presse. et il y a. j'ai déjà commencé à ramasser le matériel et avec les étudiants de la troisième année. dans la troisième trimestre je ::: voudrais introduire cet atelier comme le travail avec la presse. mais <un>. oh euh <?>!/
- 151.(E): mais ça du coup c'est évalué enfin suite à l'atelier? euh pendant cet atelier... euh. pendant cet atelier les élèves les étudiants vont avoir euh une note?
152. (I.Ind₂.P.F): oui bien sûr... et euh il y avait quelques cours de presse mais c'était justement un atelier j'ai déjà introduit quelques éléments quelques cours de presse. on a étudié de presse on a étudié de quoi se compose l'article etc. etc. avec les étudiants de la troisième de la quatrième année quand j'étais/ quand j'enseignais encore avant auprès des étudiants de la quatrième année. les cours euh les cours euh ce n'était pas les ateliers/ l'atelier. et maintenant je voudrais euh:::/
- 153.(E): et c'est quoi la différence entre cours et ateliers?
- 154.(I.Ind₂.P.F): l'atelier comme tu as dit/
- 155.(E): ouais/
- 156.(I.Ind₂.P.F): ils prennent des notes donc je dois les évaluer à la fin de cet atelier. mais si c'est un cours mais c'est dans le parcours général de la pratique de langue. le cours tout simplement de la pratique de langue. et maintenant je voudrais je voudrais diviser le parcours de pratique de langue en plusieurs ateliers. comme atelier de théâtre. atelier de presse c'est peut-être dix heures. l'atelier de phonétique en dialogues c'est peut-être cinq heures de cours. et puis les cours de communication. l'expression orale c'est peut-être cent heures. voilà. et je peux évaluer leurs savoir-faire. ces ateliers en presse. en tous ces ateliers. et puis euh comme il existe euh... la note cent pour évaluer les connaissances à la fin du semestre donc je dois ajouter tous ces notes par plusieurs ateliers et les évaluer leurs connaissances. de telle manière. tu me comprends? (*rires*)
157. (E): très bien! euh... est-ce que/ quels sont les manuels ou le manuel que tu utilises pour préparer tes cours?
158. (I.Ind₂.P.F): pour préparer mes cours?(*soupir*) les étudiants on enseigne/ pour les étudiants c'est la « Connexion » de trois niveaux. pour préparer à mes cours donc euh j'utilise tous les euh:::... d'abord c'est « Le Français » de Kostiouk. c'est la méthode éditée en Ukraine. pour le niveau débutant. puis il y a le français de niveau euh puis il y a le français de niveau intermédiaire. puis j'utilise euh plusieurs méthodes comme « Cours de la Sorbonne ». « Forum »... parfois même le « Nouveau Sans Frontière ». « Alter Ego ». « Alter Ego » puis. « Panorama ».
159. (E): et pourquoi vous utilisez « Connexions »?
160. (I.Ind₂.P.F): parce que « Connexions » était pour introduire/ pour unifier. c'est l'idée de X₂ je crois. il voudrait unifier euh il voudrait unifier peut-être euh le contenu le parcours de l'enseignement du français en Ukraine auprès de tous les départements de français. parce que autrefois on utilisait le Forum et le Forum ça nous plaisait aussi. avant il y avait le nouvelle « Sans Frontière » et puis il y avait le « Cours de la Sorbonne » puis on a pris le « Forum ». et le « Forum » ça nous plaît beaucoup et euh lors de cette conférence à V₂ il y avait le représentant de l'édition Didier-Hachette voilà qui nous a présenté/
- 161.(E): <de Didier?>

162. (I.Ind₂.P.F): de Didier. qui nous a présenté la méthode de « Connexions » et X₂ a dit qu'il y avait des réductions pour tous les départements si vous achetiez il y avait des/ il y aurait pu euh nous donner des réductions. pour les étudiants et pour les professeurs. les spécimens. donc j'ai compris que c'était que c'était... nécessaires de les acheter pour unifier et pour euh::: pour faire cette unification de parcours.... de l'enseignement de français en Ukraine.
163. (E): tu es sûre qu'il est adapté au niveau des étudiants?
164. (I.Ind₂.P.F): euh (*soupir*)
165. (E): comment tu l'utilises?
166. (I.Ind₂.P.F): c'était difficile de / mais quand même j'ai essayé toujours et je travail déjà pendant trois années avec cette méthode et j'ai essayé de l'utiliser. en plus X₂ a dit qu'il y avait le séminaire de la didactique où on va inviter des professeurs pour montrer comment on peut adapter et comment on peut a/ planifier de travailler avec cette méthode. donner des cours. donc on nous a dit qu'on va vous expliquer tout ça. on va vous aider et/
167. (E): et ça s'est fait? des séminaires. des séminaires autour de « Connexions »?/
168. (I.Ind₂.P.F): non non non non jamais/
169. (E): ils n'ont jamais été mis en place/
170. (I.Ind₂.P.F): malheureusement. et c'est pourquoi on a beaucoup de problèmes. comme même quand je travaillais avec le « Forum » il y avait aussi des problèmes mais la « Connexions » donc euh j'ai commencé à travailler moi-même. j'ai travaillé tout l'été. j'ai travaillé avec cette méthode. j'ai planifié. j'ai étudié comme ça j'ai introduit. mais quand même il y a des ennuis.
171. (E): tu peux expliquer?
172. (I.Ind₂.P.F): (*soupir*) toujours avec les tests. les tests ça ne suffit pas. pour évaluer bien les étudiants toujours moi je tapais les tests. et:/
- 173.(E): donc tu as créé toi-même les tests?/
174. (I.Ind₂.P.F): oui oui oui. j'ai créé les tests. et puis pour faire la compréhension orale et pour les entraîner en compréhension orale il y a peu de matériel euh audio. avec la grammaire c'est la même chose. je <pouvais>/ je <pouvais>/ j'ai pu je dois euh euh toujours introduire quelques exercices pour l'entraînement. pour la lecture pour la compréhension écrite c'est de la même manière je pourrai toujours chercher des textes des autres méthodes des autres livres avec des devoirs avec des exercices à faire avant la lecture après la lecture c'est difficile il y a peu de matériel euh:::. même pour ces cent cinquante heures qu'ils disent que la « Connexion » niveau 1 c'est pour cent heures ou cent vingt heures pour moi c'est peu. parce que la première « Connexion » de la deuxième année qui apprend/
- 175.(E): oui mais ça c'est une base!
176. (I.Ind₂.P.F): c'est une base. qui apprend le français d'après la « Connexion » pour heures c'est deux cent heures deux cent vingt heures je pourrai introduire quelque chose d'autre sauf cette « Connexion » cette méthode. voilà. c'est pourquoi j'ai introduit plusieurs ateliers/
177. (E): mm.
178. (I.Ind₂.P.F): atelier de théâtre. atelier par exemple de presse de phonétique en dialogues etc. etc.
179. (E): pour compléter/
180. (I.Ind₂.P.F): pour compléter tout ça!
- 181.(E): et selon toi c'est quoi un bon manuel?
182. (I.Ind₂.P.F): (*soupir*) un bon manuel. le bon manuel/
183. (E): par rapport / tu préfères visiblement « Forum » à « Connexions »?
184. (I.Ind₂.P.F): non! non!/
- 185.(E): non?
186. (I.Ind₂.P.F): euh::: j'ai dis ça parce que j'ai travaillé avec le « Forum » pendant deux années. j'ai adopté adopté adopté adopté. j'ai préparé des tests et tout ça. euh::: j'ai un plan j'ai beaucoup beaucoup de dossiers à compléter le « Forum » et puis c'est stoppé. et je dois ou bien réutiliser ces documents que j'ai utilisés avec le « Forum » ou bien créer quelque chose d'autre parce que le contenu n'est pas le même dans le

- « Forum » et dans le « Connexion ». donc euh la bonne méthode la bonne méthode c'est. La bonne méthode la « Connexion » mais il faut. c'est la <Connexion>/ c'est la la méthode éditée/ c'est la méthode euh:: mm... étranger mais adaptée peut-être aux besoins des <Ukrainiens>/ de l'Ukraine. adaptée euh de la / des savoir-faire des Ukrainiens... à leur prononciation. à leur style de penser. à leur style de comprendre. pour nous il faut donner plus de matériel pour la compréhension écrite. un peu des éléments de grammaire traditionnelle. pas comme la:: « Connexion ». il y avait plus donner plus des exercices pour l'entraînement. pour euh. (*soupir*) même pour la compréhension orale il faut ajouter ajouter plus de matériel pour l'entraînement.
- 187.(E): tu disais apporter des éléments grammaticaux traditionnels c'est quoi?
- 188.(I.Ind₂.P.F): traditionnels. c'est comme dans le Popova Kazakova quand il y a une expression il y a même une explication en français ou même en Ukraine. une explication et puis il y avait des exercices d'entraînement et puis euh tu peux les utiliser dans quelques activités déjà communicatifs. et ici c'est tout à l'inverse d'après cette méthode communicative. actionnelle. euh les règles de grammaire sont prises du contexte. on les analyse. on les observe. puis euh:: on fait les conclusions. donc c'est à l'inverse. la plupart de mes étudiants n'ont pas pris. c'est pas commun pour eux. ils m'ont dit que c'est difficile pour eux de comprendre. et:: parfois de temps-en-temps euh mm pour eux j'introduise cette méthode de l'explication traditionnelle. j'explique d'abord la règle en ukrainien ou bien en français et puis on passe aux exercices pour l'entraînement.
- 189.(E): ça marche bien?
- 190.(I.Ind₂.P.F): le subjonctif. c'est difficile. su/subjonctif passé.
- 191.(E): et ça marche mieux?
- 192.(I.Ind₂.P.F): oui ça ça marche mieux. ça ne prend pas si beaucoup de temps pour observer pour analyser. et parfois cette observation est en vaine. on gâte le temps seulement. quand je leur explique en français ou en ukrainien. voilà il y a une règle. les Français utilisent telle ou telle expression pour faire comme ça. donc ils comprennent mieux.
- 193.(E): et selon toi est-ce que tu peux me dire les aspects sur lesquels tu assistes en cours?
- 194.(I.Ind₂.P.F): euh (*soupir*). expression. expression orale. et la compréhension orale.
- 195.(E): et pourquoi tu insistes sur ces deux?/
- 196.(I.Ind₂.P.F): le but essentiel c'est qu'ils puissent s'exprimer leurs besoins.
- 197.(E): mm.
- 198.(I.Ind₂.P.F): troisièmement c'est la compréhension écrite. mais.
- 199.(E): ça passe après/
- 200.(I.Ind₂.P.F): ça passe après. pour les étudiants de cinquième année c'est le français de spécialisation. donc ils font leur faire apprendre à utiliser tel ou tel document pour leurs besoins euh professionnels. donc ils faut qu'ils puissent lire qu'ils tirent des informations pour leurs besoins professionnels...
- 201.(E): et pour toi qu'est-ce que ça signifie l'enseignement-apprentissage d'une langue?
- 202.(I.Ind₂.P.F): euh l'enseignement-apprentissage d'une langue? comme la didactique?
- 203.(E): qu'est-ce que ça signifie pour toi?...
- 204.(I.Ind₂.P.F): (*soupir*) ça signifie? (*rires*)... prendre tous les moyens pour apprendre la langue. pour faire parler cette langue. pour comprendre cette langue. pour l'utiliser/ pour l'utiliser pour ses besoins professionnels ou bien pour la communication entre les hommes. donc donner tous les moyens donner tout son possible pour apprendre. pour parler. pour faire parler et pour parler.
- 205.(E): mm... j'aimerais maintenant passer euh. à des questions concernant euh à vos relations en tant que. département français avec la :: avec les autres universités. avec l'Alliance Française. est-ce que vous vous rencontrez ? est-ce que vous avez mis des projets en place ?
- 206.(I.Ind₂.P.F) : avec V₃. avec l'institut pédagogique de V₄ on a mis en place des projets d'études/ d'échanges entre les étudiants et les professeurs.
- 207.(E): c'est bien ça!

208. (I.Ind₂.P.F): il y a des étudiants. donc euh tu vois euh ici on apprend le français comme deuxième langue. et on coopère avec V₄ où le français est la troisième langue. et l'anglais est la deuxième langue. chez nous l'anglais c'est la première langue. et on fait ça cet échange. les étudiants qui viennent chez nous. ils ont le français comme la première langue donc nos français euh nos étudiants peuvent améliorer leurs connaissances/
- 209.(E): alors qu'est-ce qui/ qu'est-ce qu'ils font les étudiants de V₃ quand ils viennent ici?/
210. (I.Ind₂.P.F): ils suivent tous les cours euh::: euh. si par exemple ils ont. un homologue donc ils suivent tous les cours que son homologue à V₁ suit. s'ils partent à V₃. ils suivent tous les cours que son homologue suit. donc et si par exemple ce/ c'est l'étudiant de la troisième année ils suivent tous les cours. de::: euh de::: du troisième année. qu'il est nécessaire de suivre. en plus hors des cours ils donnent des activités comme les cours/ le club de discus/discussion euh:::/
- 211.(E): là-bas à V₃?
212. (I.Ind₂.P.F): oui à V₃ et ici. à V₁ et euh :::le club de discussions. plusieurs ateliers. ils changent des idées sur la mm. euh. autogestion étudiante... ils donnent des idées parce que:::. ils changent des idées de *autogestion étudiante*. ça s'appelle autogestion des étudiants/
- 213.(E): c'est quoi?
214. (I.Ind₂.P.F): c'est parce que ici euh::: ici parmi les étudiants il y avait le recteur. étudiant. il y avait vice-recteur étudiant. euh. dans chaque faculté. il y a. outre. parmi les étudiant on élu le doyen. on élu.
- 215.(E) : les élections des représentants en fait des étudiants?
216. (I.Ind₂.P.F): voilà. voilà voilà voilà!/
- 217.(E): d'accord. est-ce que ça c'est commun à toutes les universités en Ukraine?
218. (I.Ind₂.P.F): non non non!
- 219.(E): c'est uniquement chez vous?
220. (I.Ind₂.P.F): euh donc je ne sais pas/ par exemple à V₃ il n'y avait pas ça. ils ne connaissaient pas ça.
- 221.(E): et que font ces représentants? qu'est-ce qu'ils mettent en place?
222. (I.Ind₂.P.F): donc ils donnent des idées. comment améliorer le parcours/ telle ou telle/ la vie. différents sphères de la vie étudiante. différents sphères. différentes euh :::/
- 223.(E): ils transmettent leurs idées au recteur?
- 224.(I.Ind₂.P.F): leurs idées. oui!... et même ils euh::: ils participent::: euh *aux conseils scientifiques. ils étaient présents aux conseils scientifiques.* qui peut à la réunion des autorités de l'université. à la réunion des autorités. des sections. des départements. ils donnent des idées comment améliorer? comment::: faire telle ou telle idée. Résoudre telle ou telle idée. il résout ses problèmes là-bas.
- 225.(E): et d'où vient cette idée de/
226. (I.Ind₂.P.F): l'idée je crois <?>
- 227.(E): de suggestions? c'est très européen non? très occidental?
- 228.(I.Ind₂.P.F): oui. peut-être quelques étudiants. qui ont eu cette idée. ils ont mis cette idée devant le recteur.
- 229.(E): mm.
230. (I.Ind₂.P.F): et le Recteur a... a adopté...et là ça a commencé à marcher. ça commençait à marcher. à fonctionner. donc avec V₃. donc on a une coopération avec V₃... et peut-être c'est tout (*soupir*). sur le niveau des étudiants/ avec/ avec V₄ aussi. avec le département de français de V₄. il y avait des échanges mais pas si perpétuels que comme à/ si constants que constants que comme à V₄. parce que pour V₄ on part pour une semaine.
- 231.(E): chaque année/
232. (I.Ind₂.P.F): chaque année. une semaine. même deux fois par an... ça dépend des étudiants. de leurs désirs. et avec V₄ c'est pour une/un ou deux jours. on part. avec V₄.
233. (E): et vous partez à chaque fois pour/
234. (I.Ind₂.P.F): pour les conférences chaque fois
235. (E): chaque année pardon?

236. (I.Ind₂.P.F): chaque année peut-être. chaque année pour la conférence qu'organise les étudiants de V₄.
237. (E): c'est sur quoi ces conférences?
238. (I.Ind₂.P.F): euh les conférences étudiantes. les problèmes de philologie ou bien de didactiques ou bien de la/
- 239.(E): des langues étrangères/
240. (I.Ind₂.P.F): des langues étrangères en général oui!... mais sur le/
241. (E): et avec V₆? parce que V₅ c'est loin?
242. (I.Ind₂.P.F): avec V₆. non pas de/ pas de/ pas d'échanges. pas de coopération. malheureusement.
243. (E): pour le moment! (*rires*)
244. (I.Ind₂.P.F): pour le moment! on va voir! on va voir! j'aime bien.
245. (E): et avec l'U₃?
246. (I.Ind₂.P.F): non plus!
247. (E): vous n'avez jamais organisé des euh. même ne serait-ce euh des stages je sais pas à V₅ à U₄ je sais pas si ça se fait. mais euh tu vois emmener tes étudiants à V₆ pour euh/
248. (I.Ind₂.P.F): si V₅ nous donne plus d'informations que V₂ V₅ même V₆ nous invite donc j'organise des étudiants et on parte. mais dans la plupart des cas on invite les professeurs.
249. (E): oui. pour des séminaires/
250. (I.Ind₂.P.F): et euh je me souviens/je me rappelle une fois. c'était le concours de poésie et V₂ nous a donné l'information que voilà que dans quelques années. dans quelques semaines on va organiser le concours de traduction. de la poésie traduite euh en ukrainien. c'était la poésie de Victor Hugo. donc les deux étudiants ont fait la traduction et on a gagné la deuxième <billet>. la deuxième place. la deuxième place on a gagné la deuxième place.
- 251.(E): mm.
252. (I.Ind₂.P.F): et il y avait une petite réunion euh où on réunit tous les gagnants. et euh dans l'U₄ à V₂. ET moi je participais avec mes étudiants. j'ai emmené mes étudiants qui participaient à ce concours. on y assistait.
- 253.(E): et qu'est-ce que t'attendrais éventuellement des centres culturels euh français ou francophone. de l'Alliance Française. de l'Ambassade de France voire d'autres pays francophones? qu'est-ce que tu attends?
254. (I.Ind₂.P.F): plus de séminaires (*soupir*).
- 255.(E): plus de séminaires/
256. (I.Ind₂.P.F): sur la méthodologie. sur la didactique pour les professeurs. quelques ateliers pour les étudiants peut-être. préparation au DELF au DALF pour les étudiants peut-être. peut-être qu'ils soient plus gratuits ou bien gratuits ou bien moins payants / trop cher. moins cher! parce que ça dépend euh ::: puis qu'ils viennent. que les artistes viennent chez nous. parce que parfois c'est difficile pour les étudiants de ::: de trouver le temps et d'aller à V₆ ou à V₅ pour telle ou telle représentation même l'exposition des tableaux pourquoi pas ici pourquoi nous donnait pas cette exposition de tableaux à V₁? il y a souvent des expositions de tableaux de tels ou tels peintres étrangers comme tu a vu de polonais de peintres/ de peintres de Pologne ou bien il y avait même la place pour faire cette exposition. pourquoi pas les représentants de l'Alliance qui dirigent par exemple l'étude en France. qui dirigent les bourses pour l'étude en France. je me souviens qu'une dame il y a trois années. il y a quatre années nous a donné la conférence euh nous a expliqué auprès des étudiants comment que c'est possible déjà qu'il faut étudier en France/ en France. quels sont ces processus quelles sont ces procédures. donc voilà. c'est bien. il y a beaucoup des étudiants qui veulent entendre ça/
- 257.(E): il faudrait qu'il y ait plus d'informations en fait?
258. (I.Ind₂.P.F): mm... nous sommes toujours... ravis qu'ils viennent chez nous. on organise les étudiants. il y a beaucoup des interlocuteurs. les étudiants qui veulent écouter. Il y a beaucoup de questions qu'ils posent. voilà
259. (E): mm/

260. (I.Ind₂.P.F): nous sommes bien accueillantes!
261. (E): mm. est-ce que vous avez des relations avec d'autres centres culturels ou d'autres pays francophones ?
262. (I.Ind₂.P.F): non.
263. (E): le Canada non?
264. (I.Ind₂.P.F): euh non il y a seulement cette mm cet programme d'échanges/
265. (E): mais vous n'avez même pas d'échanges avec le Canada pour envoyer par exemple vos étudiants en échanges?
266. (I.Ind₂.P.F): même pas de. non non non.
267. (E): au V_{CANADA1} ou à V_{CANADA2}, dans pays francophones. euh mm quelles sont euh les relations que tu entretiens avec les collègues des écoles aux alentours où on apprend le français? Est-ce que vous avez des échanges fréquents?
268. (I.Ind₂.P.F): après mon séjour en deux mille. j'ai organisé plusieurs conférences. euh avec des euh enseignantes d'écoles où on enseigne euh le français. et euh même j'invitais les professeurs. les enseignants euh des écoles de V₇. et de temps-en-temps on se réunit on échange des idées/
269. (E): c'est-à-dire de temps-en-temps? deux fois par an?
270. (I.Ind₂.P.F): c'est-à-dire. ça dépend de leurs besoins. s'il y a des enseignants qui on besoin de tel ou tel matériel par exemple. d'aide de didactique ou bien de méthodologie. je leur donne du matériel ou bien quelques informations ou bien le matériel vidéo ou audio ou bien le film tel ou tel film. s'ils ont besoin/
271. (E): <?> et tu m'a dit 'excuse-moi'. que vous aviez déjà organisé des séminaires/
272. (I.Ind₂.P.F): mm/
273. (E): auprès de l'ensemble auprès des collègues de français/
274. (I.Ind₂.P.F): oui/
275. (E): dans les écoles. c'est bien ça/
276. (I.Ind₂.P.F): oui c'était en/ c'était dans les années deux mille. il y avait quatre conférences. avec la participation de un participant de ce programme Canada::: Jeunesse Monde qui était francophone qui était du R_{CANADA}. il m'a aidé de/ de donner cette conférence... on a organisé l'atelier de la phonétique. on a écrit la dictée. lui ce participant euh donnait euh::: donnait le discours sur la francophonie. sur le français euh au Québec. sur le statut du français au R_{CANADA}. et en/au Canada en général.
<c'était très intéressant?>
277. (E): ça c'était fait auprès des enseignants des écoles. des élèves.
278. (I.Ind₂.P.F): seulement les étudiants/ seulement les enseignants.
279. (E): des écoles.
280. (I.Ind₂.P.F): de la région et de V₈.
281. (E): mm/
282. (I.Ind₂.P.F): de *la région* de la *région* de V₂. c'était fort intéressant.
283. (E): ouais/ oui oui! euh. euh hormis V_{FRANCE1} est-ce que vous travailler avec d'autres universités françaises?
284. (I.Ind₂.P.F): non. seulement avec V_{FRANCE1}. c'est la première université avec laquelle nous avons su euh::: instaurer une convocation/convocation?
285. (E): une convention/
286. (I.Ind₂.P.F): une convention bilatérale...
287. (E): et qu'est-ce que tu attends toi du/
288. (I.Ind₂.P.F): échange/ échange entre les étudiants et de stages entre les professeurs... que le master peut-être ou que les doctorants de V_{FRANCE1} viennent chez nous pour le stage. euh les échanges euh que les étudiants mm NOS étudiants euh puissent euh se candidater pour la mobilité des étudiants. pour la mobilité d'études par exemple. et que les professeurs puissent aussi participer au séjour linguistique ou bien méthodologique. didactique. scientifique. à V_{FRANCE1}. et euh...et même les professeurs si ce serait possible/
289. (E): à V_{FRANCE1}?/
290. (I.Ind₂.P.F): oui. qu'ils donnent les cours ou bien les conférences. qu'ils arrivent. donner des cours.

291. (E): et euh::: quelles sont euh les PRIorités de l'université par rapport au langues à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères selon toi? quelles doivent être les priorités?
292. (I.Ind₂.P.F): priorités? c'est-à-dire encore?
293. (E): c'est-à-dire que l'université donc euh elle vous aide. d'accord? pour vous permettre d'obtenir peut-être du matériel pédagogique. ici. non?... explique-moi comment l'université ici vous aide? est-ce qu'elle vous donne de l'argent pour que vous puissiez passer des commandes? par exemple pour acheter « Connexions ». est-ce qu'elle vous accorde tous les partenariats / toutes les idées que vous avez mis en place?
294. (I.Ind₂.P.F): (*soupir*)
295. (E): comment elle vous aide?
296. (I.Ind₂.P.F): c'est nos autorités de notre département surtout. l'université en général. et peut-être il est d'accord sur tout notre rénovation. sur tout notre innovations. sur tous nos projets. il finance de temps-en-temps. s'il y a de l'argent il finance de temps-temps. achat des livres. achat des méthodes. achat des livres surtout ukrainiens oui il finance. mais l'achat oui/ mais l'achat des livres étrangers comme « Connexions » ou « Forum ». non.
297. (E): pourquoi? c'est pourtant ça qu'ils devraient financer.
298. (I.Ind₂.P.F): attends attends attends. c'est peut-être X₁ qui peut te donner l'information plus précis. je crois que il y a quelques exemplaires de « Connexions » qu'il nous a. qu'on nous a financé. parce que pour le source/ pour le centre de ressources on a acheté euh plusieurs exemplaires de « Connexions » de trois livres/ de trois niveaux/
299. (E): mm.
300. (I.Ind₂.P.F): je crois que il y a deux exemplaires du niveau un. dix/
301. (E): pour les étudiants non. pour les professeurs non. chacun doit acheter.
302. (I.Ind₂.P.F): pour les étudiants non. pour le centre de ressources oui.
303. (E): ouais d'accord! et donc selon toi comment/ comment l'université peut aider les professeurs et les étudiants/
304. (I.Ind₂.P.F): peut-être financer les stages/ financer les stages. donner quelques financements pour le stage pour le/ des échanges entre les étudiants. même pour V₂ on peut financer euh::: maintenant on ne finance pas...
305. (E): avant ils étaient financés c'est ça?/
306. (I.Ind₂.P.F): non. on n'a jamais financé. cet échange avec V₂. donc j'aimerais mieux qu'ils financent <l'échange>/ l'échange. entre les étudiants. entre les professeurs...(soupir)... donc peut-être acheter plus de livres de français. donner une somme d'argent pour que nous puissions choisir librement tel ou tel euh méthode à acheter. méthode de didactique. méthode de langues/
307. (E): mm.
308. (I.Ind₂.P.F): mais en général on a pas besoin/ on a tous les moyens techniques pour bien passer les cours pour bien enseigner. le vidéo/ la vidéo. la euh les films euh::: l'enregistrement. on a/ on en a! <?>
309. (E): c'est eux qui vous mette ça à disposition?
310. (I.Ind₂.P.F): mm oui!/
311. (E): les films. le matériel?/
312. (I.Ind₂.P.F): oui!
313. (E): pour visionner les films ou bien pour écouter/
314. (I.Ind₂.P.F): on a pris ça dans les Alliances ou bien on a choisi. on achète ou bien. on fait les photocopies. entre nos collègues euh dans la région en Ukraine. on change parmi les professeurs de telle manière/
315. (E): c'est une autogestion enseignante alors du coup? (*rires*)
316. (I.Ind₂.P.F): oui!/
317. (E): est-ce que tu trouves que l'université ne s'implique pas du tout dans la?/
318. (I.Ind₂.P.F): <?>
319. (E): est-ce que l'université s'IMplique suffisamment. dans... euh la. dans la. la gestion de euh::: l'enseignement ? dans la/ les rapports avec les professeurs ? est-ce que tu

trouves que votre université vous donne suffisamment de moyens pour réaliser votre projets?

320. (I.Ind₂.P.F): mm/

321. (E): tu trouves?/

322. (I.Ind₂.P.F): oui... donc euh tout / toutes nos idées euh d'innovation de la rénovation sont bien euh acceptées. toutes nos idées trouvent euh la compréhension auprès des autorités/ et ils cherchent des moyens pour réaliser ça. si/ si par exemple::: euh ça ne peut pas euh:::on ne peut pas réaliser euh justement en cours de l'aide. ça prend de notes. et on va réaliser un peu plus tard. mais quand même ils donnent beaucoup d'efforts euh: les autorités. donc beaucoup beaucoup d'efforts euh pour supporter nos idées. pour nous aider à mieux/ à les mieux réaliser...

323. (E): euh... d'accord ok. est-ce que tu as des choses à ajouter en principe on a fini.

324 : (I.Ind₂.P.F): (*signe de tête négatif*)

325 : (E) : non? bon. je te remercie de de ta participation.

FIN

[E.Ind₃.P.F; V₂;U₄]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 19 avril 2010 à 13h dans une salle de cours d'un institut technique.
Informateur(-rice)	Enseignante âgée entre 50-60ans, diplômée d'un <i>Mahistr</i> de philologie française.
Durée des entretiens	36'43
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés en <i>ukrainien</i>

1. (E): bien. euh:::. j'aimerais savoir votre parcours. et qu'est-ce que vous faites à l'université tout d'abord.
2. (I.Ind₃.P.F): je travaille comme enseignante. de la langue française.
3. (E): mm... et euh:::.... et vous avez quel niveau d'études? est-ce que vous avez le *Bakalavr*?/
4. (I.Ind₂.P.F): oui oui oui. et de Master aussi comment ça s'appelle aussi <de> Master?
5. (E): mm/
6. (I.Ind₃.P.F): oui. de *Bakalavr*. de Master. il y a des étudiants qui/
7. (E): c'est Magistère le/
8. (I.Ind₃.P.F): oui! chez nous ça s'appelle/ en France aussi on peut dire magistrature?/
9. (E): on peut dire ça oui/
10. (I.Ind₃.P.F): on peut dire ça. oui/
11. (E): en France on dit *Mahister*. Master.
12. (I.Ind₃.P.F): Magistère oui/
13. (E): Magistère en quoi? en philologie française ou bien/
14. (I.Ind₃.P.F): euh non c'est de différentes facultés euh oui oui de la langue française! oui. et c'est Magistère qui soutiennent euh pas doctorat c'est-à-dire ils. écrivent leur travail de diplôme.
15. (E): mm.
16. (I.Ind₃.P.F): et en français.
17. (E): mm.
18. (I.Ind₃.P.F): et en français aussi.
19. (E): et vous vous/
20. (I.Ind₃.P.F): ils soutiennent/
21. (E): et vous vous avez fait euh le magistère?
22. (I.Ind₃.P.F): le magistère oui. aussi.
23. (E): mm. d'accord. et c'était en quelle année?
24. (I.Ind₃.P.F): c'est cinquième année déjà. c'est cinquième année. quatrième année chez vous.
25. (E): mais en quelle année vous avez passé votre magistère? est-ce que c'était dans les années 1990?
26. (I.Ind₃.P.F): c'est presque chaque année. parce que/
27. (E): oui mais c'est juste savoir vous votre diplôme de magistère vous l'avez soutenu quand?
28. (I.Ind₃.P.F): ah! c'est le mien?
29. (E): oui! le vôtre! (*rires*)
30. (I.Ind₃.P.F): ah! j'ai terminé l'université. l'université. l'université nationale de V₁. et quand j'ai été/ j'ai terminé mon université. il n'y avait pas de magistère.
31. (E): mm.
32. (I.Ind₃.P.F): parce que j'ai terminé l'université il y a cinq ans. auparavant maintenant. c'est comparé. comme maintenant. c'était <Magistère>/Magistère.
33. (E): mm.
34. (I.Ind₃.P.F): c'est/
35. (E): mais à l'époque il y a/
36. (I.Ind₃.P.F): il y a trente-cinq ans! (*rires*) il y a trente-cinq ans!
37. (E): ok.

38. (I.Ind₃.P.F): oui.
39. (E): ok. et pourquoi vous êtes venue dans cette u/ cet institut?
40. (I.Ind₃.P.F): c'est parce que c'est mon mari qui/
41. (E): votre mari!/?
42. (I.Ind₃.P.F): oui. qui a passé l'internature. comment ça s'appelle? l'internature. l'internat.
43. (E): mm.
44. (I.Ind₃.P.F): l'internat parce qu'il a terminé l'institut de la médecine à V₂. je suis de V₂.
45. (E): mm.
46. (I.Ind₃.P.F): et nous sommes venus parce qu'il a reçu le travail ici.
47. (E): mm.
48. (I.Ind₃.P.F): à V₃.
49. (E): d'accord. ok. et depuis quelle année vous enseignez? depuis quand vous enseignez?
50. (I.Ind₃.P.F): oui. deux ans à l'école. trente ans.
51. (E): ah vous avez été enseignante à l'école avant?
52. (I.Ind₃.P.F): oui oui j'ai été enseignante à l'école. oui à l'école.
53. (E): à <l'école>/?
54. (I.Ind₃.P.F): oui j'ai été enseignante à l'école.
55. (E): enseignante à l'école/
56. (I.Ind₃.P.F): J'AI travaillé après avoir terminé l'université. j'ai travaillé deux ans comme professeur. comme/ à l'école.
57. (E): mm. où ça? à V₃ ou bien /
58. (I.Ind₃.P.F): c'est à V₂.
59. (E): à V₂.
60. (I.Ind₃.P.F): à V₂. à V₂. et puis nous sommes venus à V₃... et. je commence à trouver mon travail (*rires*)
61. (E): mm.
62. (I.Ind₃.P.F): oui. j'ai passé le concours. et je travaille depuis trente ans ici.
63. (E): et c'est/ etc. c'est quoi comme concours?
64. (I.Ind₃.P.F): comme concours c'est... comme petit examen.
65. (E): mm. pour devenir pro/
66. (I.Ind₃.P.F): pour devenir professeur/
67. (E): ici.
68. (I.Ind₃.P.F): oui. pour devenir professeur/
69. (E): et comment s'appelle ce concours?
70. (I.Ind₃.P.F): ah! je ne sais pas! c'est/
71. (E): et en ukrainien?
72. (I.Ind₃.P.F): c'est en ukrainien. mm. c'est librement. ce n'est pas obligatoire mais si chaque <chef> qui prend dans son travail telle ou telle personne et voit s'il est digne d'être etc.
73. (E): mm. c'était uniquement un entretien ORAL?
74. (I.Ind₃.P.F): uniquement / oui entre le chef et une personne qui cherche le travail.
75. (E): mm. d'accord ok/
76. (I.Ind₃.P.F) : j'ai présenté tous mes papiers. le diplôme. tous mes papiers. mes notes etc.
77. (E): mm. euh...et euh d'après vous euh est-ce que vous pouvez m'expliquer la différence entre. un enseignant à l'école et un enseignant à l'université.
78. (I.Ind₃.P.F): oui. il y a une grande différence.
79. (E): quelles sont les différences?
80. (I.Ind₃.P.F): il y a une grande il me semble différence parce que c'est d'après du programme.
81. (E): mm/
82. (I.Ind₃.P.F): parce qu'à l'école ce sont les programmes aussi les programmes du ministère. mais qui est destiné aux élèves/
83. (E): mm/
84. (I.Ind₃.P.F): aux élèves.
85. (E): mm/

86. (I.Ind₃.P.F): c'est bien sûr le matériel plus faci::le/
87. (E): mm/
88. (I.Ind₃.P.F): il y a beaucoup de différents méthodes/
89. (E): mm. mm/
90. (I.Ind₃.P.F): mais à l'université c'est. il y a une grande différence. parce que ici c'est. je parle de l'université technique. langue spécificité. oui. parce que ici il y a aussi des programmes qui sont différents <de> programmes/
91. (E): bah oui/
92. (I.Ind₃.P.F): d'école.
93. (E): bien sûr/
94. (I.Ind₃.P.F): oui. et nous travaillons avec les. déjà. avec les/ les écoliers qui. c'est déjà les étudiants. c'est les étudiants. oui. d'après ce programme. quelles est la différence? je ne peux pas dire à un mot. vous savez on peut beaucoup de choses à parler.
95. (E): est-ce que que par exemple/
96. (I.Ind₃.P.F): à parler.
97. (E): pour être enseignante à/à l'école est-ce qu'il faut avoir fini obligatoirement la cinquième année à:: l'université?/
98. (I.Ind₃.P.F): non!
99. (E): non. on peut rentrer/
100. (I.Ind₃.P.F): vous savez c'est une différence chez nous / c'est une différence entre l'université et l'institut/
101. (E): mm/
102. (I.Ind₃.P.F): auparavant il y avait beaucoup d'instituts.
103. (E): mm/
104. (I.Ind₃.P.F): qui. qui formaient des professeurs d'écoles. des écoles. des instituts pédagogiques par exemple. mais c'est à l'université c'est un peu un niveau plus. terminer l'université vous pouvez travailler comme professeur/ comme enseignante à l'université. mais. il y a comme vous par exemple vous passez votre doctorat. vous travaillez dans la science.
105. (E): mm.
106. (I.Ind₃.P.F): parce qu'il y a beaucoup de thèses scientifiques nous devons écrire. oui. nous. nous préparons des manuels.
107. (E): mm/
108. (I.Ind₃.P.F): oui. des manuels. des manuels. nous travaillons.
109. (E): mm. mm. vous préparez des/
110. (I.Ind₃.P.F): nous prenons part aux conférences scientifiques. il y a beaucoup de/ beaucoup de choses/
111. (E): mm. est-ce que vous avez fini l'institut pédagogique?
112. (I.Ind₃.P.F): non. j'ai fini/
113. (E): juste l'université/
114. (I.Ind₃.P.F): juste l'université/
115. (E): d'accord/
116. (I.Ind₃.P.F) : cinq ans d'études.
117. (E): mm. euh:: bon. est-ce que vous enseignez d'autres disciplines?
118. (I.Ind₃.P.F): non/
119. (E): à part le français?
120. (I.Ind₃.P.F): c'est seulement le français.
121. (E): seulement le français. est-ce que vous pouvez me dire ce que vous enseignez comme français car on est dans une université technique. et donc vous avez des cours particuliers. euh:: des cours euh TECHniques je pense.
122. (I.Ind₃.P.F): technique. voilà c'est ça! c'est différent c'est différent/ ce qui est différent de / par exemple:: l'université des langues étrangères/
123. (E): ouais/
124. (I.Ind₃.P.F): qui s'occupe des disciplines humanitaires.
125. (E) : mm/
126. (I.Ind₃.P.F): et chez nous vous savez nous sommes très liés... avec des textes techniques.

127. (E): mm.
128. (I.Ind₃.P.F) : première année c'est toujours général.
129. (E): mm/
130. (I.Ind₃.P.F): en deuxième année on commence à apprendre les disciplines techniques en français!
131. (E): mm/
132. (I.Ind₃.P.F): par exemple si je/ je travaille avec les étudiants de la faculté de bâtiment par exemple. nous faisons une grande attention aux cours. aux textes/
133. (E): mm/
134. (I.Ind₃.P.F): du bâtiment/
135. (E): mm/
136. (I.Ind₃.P.F): <haut des ciments. porte-en-ciment> <?> ciment naturel
137. (E): mm/
138. (I.Ind₃.P.F): la construction. le matériau de/ le matériau de / le matériel de construction/
139. (E): mm/
140. (I.Ind₃.P.F): vous savez on travaille/
141. (E): mm/
142. (I.Ind₃.P.F): vous savez nous faisons deuxième année c'est plutôt. nous préparons les traductions. les traductions/
143. (E): mm. la traduction/
144. (I.Ind₃.P.F): on traduit des textes. oui on fait des annotations. on parle aussi. de quoi il s'agit dans tel ou tel texte. nous travaillons sur le lexique <surtout>. pas le lexique c'est la terminologie déjà. dans la deuxième année (*sonnerie de téléphone*)/
145. (E): mm/
146. (I.Ind₃.P.F): oh! excusez-moi!
147. (E): oui/
148. (I.Ind₃.P.F): excusez-moi parce que je pense que j'ai/ (*elle éteint son téléphone*) les textes que j'ai parlés quoi?/
149. (E): ensuite en troisième année vous travaillez sur quoi?
150. (I.Ind₃.P.F): troisième année. troisième année nous travaillons déjà. il y a. je ne vous ai pas/ je ne vous pas ai montré euh. le manuel. il s'appelle business cours. cours d'affaires.
151. (E): mm/
152. (I.Ind₃.P.F): cours d'affaires/
153. (E): mm. c'est un manuel/
154. (I.Ind₃.P.F): si vous avez besoin je peux vous montrer parce que la fois prochaine euh la fois précédente je ne vous pas ai montré/
155. (E): mm. d'accord/
156. (I.Ind₃.P.F): ce manuel. nous/nous travaillons. c'est aussi les dialogues. les textes de business. l'économie euh peut-être de d'autres <disciplines>/
157. (E): mm.
158. (I.Ind₃.P.F) : disciplines. oui.
159. (E): et en quatrième année?
160. (I.Ind₃.P.F): quatrième année. c'est déjà aussi. c'est déjà euh nous apprenons les lettres.
161. (E): ah oui ! comment écrire
162. (I.Ind₃.P.F): comment écrire les lettres du business/
163. (E): mm.
164. (I.Ind₃.P.F): de partenaires. de business.
165. (E): mm.
166. (I.Ind₃.P.F): les lettres de business.
167. (E): mm.
168. (I.Ind₃.P.F): c'est le manuel que vous avez vu.
169. (E): oui.
170. (I.Ind₃.P.F): langue peut-être d'affaires.
171. (E): mm.

172. (I.Ind₃.P.F): nous travaillons. c'est. on apprend des lettres. comment il faut écrire les lettres officielle/
173. (E): c'est plutôt. expression écrite.
174. (I.Ind₃.P.F): expression écrite et orale. et orale.
175. (E): d'accord. ch:::/ à chaque année vous utilisez un manuel différent?
176. (I.Ind₃.P.F): différent oui/
177. (E): c'est ça?
178. (I.Ind₃.P.F): oui. des manuels différents/
179. (E): et en première année c'est quel manuel que vous utilisez?/
180. (I.Ind₃.P.F): c'est le manuel que vous avez vu. c'est cours accéléré.
181. (E): ah oui! cours accéléré. mm/
182. (I.Ind₃.P.F): pour notre université ça va!/
183. (E): mm.
184. (I.Ind₃.P.F): c'est normal/
185. (E): oui/
186. (I.Ind₃.P.F): il y a de la grammaire. nous apprenons aussi grammaire/ la grammaire oui. il y a les textes. le lexique. en général.
187. (E): mm. d'accord. et en cinquième année?
188. (I.Ind₃.P.F): on <nous> fait des rapports scientifiques. on fait des rapports. scientifiques. et on prépare/ c'est-à-dire la traduction écrite. on prépare les rapports/
189. (E): mm.
190. (I.Ind₃.P.F): des mini thèses! (*rites*)
191. (E): mm (*rites*) et vos étudiants est-ce que euh ils ont des stages dans des entreprises à faire?
192. (I.Ind₃.P.F): il y a euh oui il y a les étudiants qui travaillent. qui sont déjà en quatrième ou cinquième année. oui. ils ont trouvé le travail. ils travaillent/
193. (E): ils travaillent. c'est pas un stage?
194. (I.Ind₃.P.F): ils travaillent. oui c'est pas un stage. ah! on passe le stage d'après les autres disciplines/
195. (E): mm/
196. (I.Ind₃.P.F): c'est par exemple le stage obligatoire. par exemple euh l'université. écoNOMique on travaille dans des entreprises comme comptable.
197. (E): mm/
198. (I.Ind₃.P.F): pendant un mois.
199. (E): mm/
200. (I.Ind₃.P.F): un mois d'été. c'est en été qu'ils passent leur stage. c'est obligatoire pour les étudiants. c'est peut-être déjà trois/ on commence. deux. troisième année d'études. à partir de troisième année. oui. à partir de troisième année. mais pas en français parce que le français ce n'est discipline <obligatoire>/ c'est une discipline obligatoire mais ce n'est pas une discipline essentielle.
201. (E): mm.
202. (I.Ind₃.P.F): mais il y en a qui veulent apprendre le français.
203. (E): il y a de très bon étudiants qui parlent bien. vous n'avez pas vu mais il y a des étudiants/
204. (E): mm/
205. (I.Ind₃.P.F): pas trop. mais il y a pas beaucoup d'étudiants mais les meilleurs.
206. (E): mm.
207. (I.Ind₃.P.F): et aussi les olympiades. les conférences aussi.
208. (E): et les quatrième et cinquième années ils ont le droit de travailler en même temps que /
209. (I.Ind₃.P.F): c'est leur/ c'est leur problème!
210. (E): ouais/
211. (I.Ind₃.P.F): mais ils doivent euh fréquenter les leçons/les cours. mais ils travaillent pour avoir de l'argent peut-être/
212. (E): ah oui d'accord ! et euh est-ce que vous avez des contacts avec des entreprises françaises ou francophones qui sont à V₁ ou dans la région de V₁?

213. (I.Ind₃.P.F): notre université/ notre université peut-être. parce que je vous ai déjà dit que il y a pendant deux ans. nos étudiants ont venus en France pour passer leurs stages. depuis deux semaines. c'est l'institut/ je ne sais pas. je me rappelle pas à R_{FRANCE1}. peut-être c'est l'institut agricole ou. mm. peut-être l'institut agricole il me semble. et les étudiants français sont venus ici. en Ukraine. pour voir.
214. (E): mm. vous avez toujours des contacts avec eux?
215. (I.Ind₃.P.F): avec qui?
216. (E): avec euh les étudiants français de cette:: université agricole.
217. (I.Ind₃.P.F): non. c'est X₁ qui est venu. je n'ai pas eu/
218. (E): mm. mm.
219. (I.Ind₃.P.F): de possibilité. de venir. c'est lui qui est venu. c'est/ tout ce que je vous dis de voir chez X₂/
220. (E): mm. mm/
221. (I.Ind₃.P.F): qui <ex>/ adjoint-recteur.
222. (E): mm/
223. (I.Ind₃.P.F): parce que c'est lui qui s'occupe de ces voyages. de ces relations.
224. (E): mm/
225. (I.Ind₃.P.F): de ces relations entre/ de cet échange entre les étudiants.
226. (E): mm. mais avec les entreprises françaises qu'il y a à V₁ est-ce que vous avez des échanges?
227. (I.Ind₃.P.F): non non. c'est seulement à l'institut.
228. (E): euh::: d'accord. est-ce que vous avez déjà suivi des séminaires? je sais pas peut-être que l'Ambassade de France ou du Canada ou l'Ambassade d'autres pays/
229. (I.Ind₃.P.F): non non non/ on fait des conférences sur le français spécialisé. il y a des conférences. comment s'appelle? « Francophonie » ? « Francophonie ». il y a des conférences où les étudiants prennent part. écrivaient les rapports mais ce n'est pas de l'entreprise.
230. (E): mm mm mm/
231. (I.Ind₃.P.F): du niveau scientifiques/
232. (E): mm.
233. (I.Ind₃.P.F): et chez nous il y a aussi chaque printemps. il y a des conférences. pour les professeurs. conférences scientifiques. et pour les étudiants. qui présentent leurs rapports oui. scientifiques. les étudiants en français.
234. (E): en français. et qui euh/
235. (I.Ind₃.P.F): et ils euh/
236. (E): organisent ces conférences?
237. (I.Ind₃.P.F): c'est nous qu'ils organisons. oui. c'est les professeurs de français. X₁ et moi. parce que nous sommes. deux seulement. deux professeurs.
238. (E): donc nous n'avez aucun contact avec l'Ambassade de France ou avec l'Alliance Française?
239. (I.Ind₃.P.F): euh. j'ai été <en> contact à l'Ambassade de France parce que j'ai été en France comme accompagnatrice des groupes d'enfants de Tchernobyl.
240. (E): mm/
241. (I.Ind₃.P.F): j'ai rencontré l'Ambassade. oui? et puis nous avons euh parlé. oui. mais maintenant. peut-être il y a un autre déjà. Ambassadeur.
242. (E): mm.
243. (I.Ind₃.P.F): je ne le connais pas.
244. (E): mm.
245. (I.Ind₃.P.F): parce qu'il y a quelques ans. je ne suis pas venue en France... il y a déjà peut-être. cinq ans. auparavant j'étais plus souvent en France. avec les groupes d'enfants et j'ai beaucoup d'amis en France. et les Français arrivent à V₁.
246. (E): mm.
247. (I.Ind₃.P.F): arrivent beaucoup de Français à V₁.
248. (E): vos amis?
249. (I.Ind₃.P.F): nos amis oui nos amis oui. personnes de connaissances. oui. et nous faisons ici les conférences. les discussions. oui. et les rencontres. <des> rencontres.
250. (E): mm. et euh::: oui d'accord. et est-ce que vous comptez retourner en France?

251. (I.Ind₃.P.F): ah oui. bien sûr!
252. (E): oui?
253. (I.Ind₃.P.F): oui. c'est sûr!
254. 261.(E): vous souhaitez revenir/ vous aimeriez revenir en France?
255. (I.Ind₃.P.F): oui oui oui! bien sûr! bien sûr! mais il y a / ces années c'est difficile pour moi. parce que j'ai des / c'est pas des problèmes mais des difficultés dans les familles. il y a beaucoup (*rires*) de choses avec les enfants. il faut aider. il faut faire beaucoup de choses dans la famille. c'est pourquoi je ne peux pas venir. nous avons construit la petite maison dans la campagne.
256. (E): mm. mm.
257. (I.Ind₃.P.F): comme *datcha* s'appelle chez nous oui (*rires*) oui! c'est pourquoi je ne peux pas venir tout de suite mais. je suis invitée par les Français... ce venir en France. bien sûr. je rêve de venir! (*rires*)
258. (E): mm. et POURquoi vous avez appris le français?
259. (I.Ind₃.P.F): parce que j::j'aime cette langue/
260. (E): mm/
261. (I.Ind₃.P.F): j'aime BEAUcoup cette langue! et bien sûr je voudrais perfectionner la langue. et pour ça il faut pratiquer la langue pour parler bien. j'ai été très heureuse d'être en France. parce que ça m'aider de pratiquer un peu.et bien sûr il y a des fautes quand on/ quand même! (*rires*) oui il faut bien réfléchir à chaque phrase. <il faut reconnaître par des fautes> oui! et j'aime beaucoup/ et le professeur était de français de sa nationalité française.
262. (E): c'était un Ukrainien qui est né en France c'est ça?
263. (I.Ind₃.P.F): un Ukrainien qui est né en France oui. il connaît très bien la langue. oui... nous avons de bonnes leçons quand j'ai eu mes leçons à l'école oui. et j'ai décidé de/
264. (E): de continuer?
265. (I.Ind₃.P.F): oui. de continuer mes études. de la langue française.
266. (E): et donc vous n'êtes allée qu'en France? vous n'êtes pas allée dans d'autres pays où l'on parle le français?
267. (I.Ind₃.P.F): non. non non.
268. (E): d'accord. est-ce que d'après vous l'apprentissage d'une langue étrangère c'est important?
269. (I.Ind₃.P.F): oui. oui/
270. (E): pourquoi?
271. (I.Ind₃.P.F): c'est TRES important! c'est très important parce que d'abord. c'est toujours. pour que... l'étudiant doit être toujours intellectuel. parce qu'il y a beaucoup de choses que nous trouvons dans notre langue. les <emprunts> français. oui il y a beaucoup dans notre langue aussi. et de différentes langues parce que le français a donné beaucoup beaucoup de comment c'est-à-dire <emprunts> en français? oui. parce que par exemple la langue anglais c'est presque tous les mots sont français. presque. pour combien? 60% ou je ne me souviens pas! voilà. et <c'est> deux choses intellectuelles d'abord. puis il faut bien savoir les traditions. les moeurs de tel ou tel pays. les connaissances de tel ou tel pays. puis c'est la langue de diplomatie. la langue de culture. la langue de l'ONU. oui. mais premièrement ce que je veux dire pourquoi j'ai/parce que c'est les relations entre les étudiants. parce que c'est les relations entre les hommes. entre les entrepreneurs. entre les personnes! c'est les relations dans différents niveaux. dans différents niveaux. différents niveaux.
272. (E): et vous avez/
273. (I.Ind₃.P.F): et c'est très très belle langue!
274. (E): mm/
275. (I.Ind₃.P.F): très très belle langue! oui.
276. (E): et vous enseignez à quelle faculté? qu'à la faculté du bâtiment?
277. (I.Ind₃.P.F): <en> différentes facultés. faculté du bâtiment faculté de l'économie faculté du management. faculté d'écologie et des systèmes géo-informatiques.
278. (E): mm/
279. (I.Ind₃.P.F): ça dépend de notre heure. notre euh::: oui notre heure. c'est comment s'appelle en français. j'ai huit cent trente heures par an. oui par an. et nous. divisons

- les facultés entre X_1 et moi par exemple. il y a de différentes/ il y a des étudiants qui apprennent le français dans différentes facultés. et nous divisons entre nous.
280. (E): mm/
281. (I.Ind₃.P.F): par exemple moi j'ai telle et telle faculté. j'ai la faculté d'économie. de <géo-informatique>. X_1 a cette année la faculté/ euh < ?>/ ensEigne la faculté/ à la faculté par exemple du bâtiment de de de de management etc.
282. (E): mm. d'accord ok. et vous êtes seulement DEUX professeurs de français?
283. (I.Ind₃.P.F): deux professeurs de français. oui X_2 qui est à la retraite déjà à la à la à la la retraite.
284. (E): et il y a combien d'apprenants/ d'étudiants qui apprennent le français.
285. (I.Ind₃.P.F): le français apprennent tout près attendez je vais vous dire presque cent cinquante étudiants...
286. (E): en tout?
287. (I.Ind₃.P.F): en tout en général oui! cette année un peu moins. les années précédente c'était presque deux cent cinquante.
288. (E): deux cent cinquante avant?
289. (I.Ind₃.P.F): mm. ça dépend d'école parce qu'il y a beaucoup d'écoles où il y a / où les élèves apprennent la langue anglaise. mais un peu moins. mais à l'école où apprennent/ où les élèves apprennent la langue française...
290. (E): d'accord. mm mm.
291. (I.Ind₃.P.F): ça dépend aussi de/ des étudiants qui veut faire ses études. quelle langue il apprenait. il apprenait à l'école. mm. s'il apprenait l'anglais. il apprend ici l'anglais.
292. (E): mm. et vous avez que des/
293. (I.Ind₃.P.F): il y a que des facultatives chez nous. cette année il y a pas. mais il y a des facultatives pour les étudiants parce que il y a beaucoup d'étudiants qui veulent apprendre le français. qui <apprennent>/ qui apprennent l'anglais. ils veulent apprennent euh le français!
294. (E): mm/
295. (I.Ind₃.P.F): parce que j'ai les étudiants. et la faculté de management.
296. (E): mm/
297. (I.Ind₃.P.F): d'après troisième année d'études. les étudiants laissent l'anglais et commencent à apprendre le français.
298. (E): mm. c'est-à-dire c'est des cours privés que vous donnez?
299. (I.Ind₃.P.F): c'est notre programme. c'est d'après l'autorisation de / <de> Doyen. de Recteur de notre université.
300. (E): mm. d'accord!
301. (I.Ind₃.P.F): oui!
302. (E): ok. et dans l'université on apprend quelle langue? l'anglais. le français. la langue espagnol. l'allemand. la langue allemande. et... le latin. la langue latine.
303. (E): pourquoi le latin?
304. (I.Ind₃.P.F): c'est pour <que> les écolo-/ écologistes! ils apprend des arbres. des (rises) poissons. etc.
305. (E): et la langue anglais elle est la langue première pour tous les étudiants ou pas?
306. (I.Ind₃.P.F): euh... la plupart. la plupart apprennent. mais <il> n'est pas à part. c'est pas la langue première c'est seulement il y a plus d'étudiants qui apprennent/
307. (E): est-ce qu'il y a des étudiants qui apprennent le français comme langue première ici? le français comme première langue? *première langue?*
308. (I.Ind₃.P.F): j'ai compris mais. ah oui j'ai compris mais/
309. (E): en français?
310. (I.Ind₃.P.F): ah oui c'est tous les étudiants qui ont appris le français ici qui ont appris le français à l'école. c'est obligatoire ils apprennent le français! ils apprennent pas l'anglais. ils continuent à apprendre / de apprendre le français.
311. (E): mm. d'accord.
312. (I.Ind₃.P.F): et il y a des étudiants qui apprennent le français comme <première>/ comme deuxième langue/ comme la seconde langue.
313. (E): le français?

314. (I.Ind₃.P.F): oui le français c'est seulement la faculté de management.
315. (E): mm.
316. (I.Ind₃.P.F): après troisième année/
317. (E): ah d'accord!/?
318. (I.Ind₃.P.F): on apprend comme deuxième langue le français!
319. (E): mm. d'accord.
320. (I.Ind₃.P.F): c'est seulement la faculté de management...
321. (E): mm. d'accord. est-ce que vous avez des contacts avec les centres culturels comme l'Alliance Française euh les centres culturels/
322. (I.Ind₃.P.F): l'Alliance oui oui!
323. (E): ah avec l'Alliance < ? > ?
324. (I.Ind₃.P.F): avec l'Alliance oui oui!
325. (E) : mais vous y êtes allée des fois?
326. (I.Ind₃.P.F): j'ai été quelques fois mais c'est tout! (*rires*)
327. (E): qu'est-ce que vous avez fait là-bas juste?
328. (I.Ind₃.P.F): c'est fait/ on a préparé le concert. les conférences. oui. aussi il y a des personnes qui sont venues. pour que je donne quelques consultations. peut-être <j'aidais> quelque chose à préparer...
329. (E): pour quoi?
330. (I.Ind₃.P.F): ah s'il y avait quelques filles qui sont venues pour préparer quelque chose. pour on prépare/ on a préparé le concert.
331. (E): mm/
332. (I.Ind₃.P.F): le concert.
333. (E): d'accord.
334. (I.Ind₃.P.F): c'est seulement pour traduire quelque chose!
335. (E): mm.
336. (I.Ind₃.P.F): pour traduire. pour aider à traduire quelque chose.
337. (E): mm.
338. (I.Ind₃.P.F): en français.
339. (E): mais est-ce/ est-ce que vous empruntez vous des livres est-ce que vous empruntez des CD ? il y a une bibliothèque à l'Alliance Française/
340. (I.Ind₃.P.F): oui. il y a petite bibliothèque chez nous. il y a une grande bibliothèque. bibliothèque universitaire. il y a beaucoup de livres. mais as trop de livres! c'est il nous manque des bons livres. (*soupir*) nous préparons nous-mêmes le matériel < ? >. et nous préparons nous-mêmes les petits livres. pour les étudiants de/
341. (E): en français?
342. (I.Ind₃.P.F): en français. mais seulement pour les étudiants de la deuxième année d'études. parce que ce sont des textes techniques. et pour la première année comme vous avez vu. c'est le termes/ euh c'est le cours accéléré. c'est le cours accéléré. c'est le cours accéléré.
343. (E): et les livres que vous faites. les petits livrets que vous préparez. est-ce que vous devez les envoyer au Ministère pour qu'il regarde?
344. (I.Ind₃.P.F): c'est notre université qui les regarde. et si nous / et si nous préparons le manuel. alors il faut aller au ministère. recevoir autorisation et puis les/
345. (E): et il y a eu déjà des publications de votre instituts vous-mêmes? vous avez été euh/
346. (I.Ind₃.P.F): oui. oui. et c'est plutôt ces travaux que nous préparons car il y a quelques livres pour les étudiants. mais pour deuxième année nous préparons nous-mêmes!
347. (E): mm.
348. (I.Ind₃.P.F): nous trouvons de la littérature. des textes techniques pour la traduction de telle ou telle spécialité. nous préparons nous-mêmes et C'EST notre université. qui. les. prépare.
349. (E): et comme vous::: / comment vous préparez ces textes? où est-ce que vous trouvez la / la littérature?
350. (I.Ind₃.P.F): dans différentes sources.
351. (E): mm.

352. (I.Ind₃.P.F): dans différentes sources. dans le système net. dans les différents manuels. et nous avons aussi/ et puis nous avons aussi emporté avec X₁ quand nous étions en France. la littérature aussi française.
353. (E): spécialisée pour les/
354. (I.Ind₃.P.F): spécialisée oui oui! quand nous avons été/
355. (E): est-ce que vous connaissez ces manuels? (*montrant des manuels FOS d'édition française empruntés à U₂*) c'est ce que j'ai pris à l'université.
356. (I.Ind₃.P.F): non je ne les connais pas. bibliothèque « Hachette » je connais bien parce que j'ai beaucoup de livres. chez moi. mais ce livre? je ne connais pas. je ne / je ne/ parce que c'est le livre pour débutants? (*elle feuillette le livre*)
357. (E): oui.
358. (I.Ind₃.P.F): débutants ? oui.
359. (E): mm.
360. (I.Ind₃.P.F): c'est vraiment intéressant. oui. et où peut-on trouver ces livres?/
361. (E): alors ça je l'ai emprunté même ça vous voyez. c'est pour les étudiants qui travaillent pour euh l'économie par exemple.
362. (I.Ind₃.P.F): mm. c'est pour ça. c'est pour les économistes.
363. (E): c'est/ c'est/ c'est simple. il y a des textes. il y a des images!
364. (I.Ind₃.P.F): c'est vos livres français?
365. (E): oui c'est des livres d'édition française. vous voyez « Clé International ». « Hachette ».
366. (I.Ind₃.P.F): c'est bien de trouver en France une personne par exemple ou l'université qui/ qui pourra nous présenter même quelques livres / quelques livres. parce que nous avons des livres français. oui. mais c'est intéressant pour les livres les plus neufs!
367. (E): oui bien sûr. ça j'ai pris ça à U₁ mais à l'Alliance Française il y a plus de /
368. (I.Ind₃.P.F): ah oui je connais ! il y a plus de la littérature/ de littérature oui oui/
369. (E): mais est-ce que vous avez déjà emprunté?/
370. (I.Ind₃.P.F): mais seulement vous savez pourquoi nous n'achetons pas nous ne retrouvons pas beaucoup de livres. c'est toujours de cette spécialité. notre spécificité.
371. (E): mm.
372. (I.Ind₃.P.F): parce que c'est difficile/ c'est plus facile de trouver les textes <commun> dans le monde. mais c'est plus Difficile de trouver les textes mécaniques!
373. (E): ouais/
374. (I.Ind₃.P.F): vous trouvez les textes mécaniques voilà c'était agréABLE. que nous trouvons le livre du bâtiment par exemple. et d'autres et d'autres/ ou mécanique ou sur des voitures parce qu'il y a des facultés où ils apprennent les automobiles par exemple. où où trouver le livre pour les automobilistes par exemple? avec des beaux / avec des beaux textes? vous comprenez pour les automobiles par exemple? c'est difficile de les trouver à chaque parce qu'il y a beaucoup de spécialité. il y a neuf facultés. et vous pouvez imaginez combien il y a de spécialité sur chaque faculté. et combien de livres il faut avoir pour chaque spécialité.
375. (E): bien sûr oui.
376. (I.Ind₃.P.F): la faculté mécanique a cinq spécialités!
377. (E): mm. mm.
378. (I.Ind₃.P.F): vous savez? alors. c'est difficile de retrouver TANT de livres de bon qualité. nous avons de BEAUX textes oui nous avons de beaux textes. nous retrouvons de beaux textes. il y a des beaux livres avec la grammaire etc. mais le <complet> d'études. il faut apprendre et la grammaire oui. et et les textes techniques. et travailler sur la terminologie. oui. et pour que les étudiants peuvent donner l'information sur tout ce qu'on a euh lu. vous savez?
379. (E): mm. à l'époque de l'URSS il y avait plus de facilités pour trouver des textes techniques. l'agriculture. sur euh:::la mécanique.
380. (I.Ind₃.P.F): oui oui c'est ça c'est ça. ça maintenant après tout ça. il y a moins de de livres techniques. même techniques pour les étudiants. il y a les livres techniques pour les étudiants. pour les livres enseignants. c'est difficile de les retrouver mais /
381. (E): vous vous vous/

382. (I.Ind₃.P.F): mais vous savez je peux montrer. je ne sais pas si X₆ vous a montré. parce que nous avons des beaux livres. je voudrais savoir votre opinion sur ces petits livres. je vais vous montrer.
383. (E): et juste je voulais savoir vous n'avez pas eu de formations pour travailler. des formations pour savoir comment enseigner des spécificités techniques. je sais pas hormis les conférences est-ce que vous avez déjà eu séminaires sur l'enseignement du français technique?
384. (I.Ind₃.P.F): dans les <bâtiments>/ dans les écoles supérieures?
385. (E): voilà. est-ce que vous avez déjà eu ça?
386. (I.Ind₃.P.F): auparavant j'ai été dans quelques séminaires. mais c'est pas toujours qu'on les fait ces séminaires. il y a chez nous le centre méthodologique.
387. (E): ouais/
388. (I.Ind₃.P.F): à l'université. au centre méthodologique où chaque deux fois. non non! une fois par deux mois nous sommes présents au séminaire. consacré au/
389. (E): c'est obligatoire/
390. (I.Ind₃.P.F): c'est obligatoire oui!
391. (E): qu'est-ce que vous faites pendant ces séminaires?
392. (I.Ind₃.P.F): oh on nous <a>montre des nouveautés. des nouvelles livres. des/
393. (E): mais c'est en ukrainien?
394. (I.Ind₃.P.F): c'est en ukrainien.
395. (E): y a rien pour le français. mm. d'accord. est-ce que vous avez/
396. (I.Ind₃.P.F): parce que là-bas travaillent des personnes qui ne parlent français!
397. (E): est-ce que vous avez des relations avec vos collègues qui travaillent dans les autres universités autour? ou a:::vec les écoles?
398. (I.Ind₃.P.F): oui j'ai beaucoup de personnes de connaissances oui!
399. (E): mm.
400. (I.Ind₃.P.F): j'ai beaucoup de personnes de connaissances parce que parfois il y a des séminaires dans la ville et nous nous rencontrons. oui.
401. (E): avec les professeurs des universités?
402. (I.Ind₃.P.F): oui! oui oui oui X₅ connaît bien cette femme qui vous a invité à venir à l'université X₆.
403. (E): X₆ ?
404. (I.Ind₃.P.F): X₆ oui oui. oui oui! on prépare les mêmes livres ensemble. on prépare les mêmes devoirs pour les étudiants.
405. (E): c'est-à-dire? vous et X₅?
406. (I.Ind₃.P.F): oui et peut-être X₅ et X₆ ont préparé ensemble!
407. (E): mm.
408. (I.Ind₃.P.F): le devoir pour les étudiants. oui...c'est la compréhension mutuelle! (*rires*) oui dans le travail...
409. (E): mm. ok. bien. d'après vous quelles sont les inconvénients et les avantages de votre université? quelles sont les choses qu'il faudrait améliorer et quelles sont les choses qui vous satisfont?
410. (I.Ind₃.P.F): c'est la base de littérature de notre bibliothèque.
411. (E): qui vous manque?
412. (I.Ind₃.P.F): oui! parce que nous n'avons pas beaucoup reçu de livres de bibliothèque universitaire. c'est/ vous savez c'est toujours toujours la spécificité technique. c'est toujours il y a beaucoup de livres pour les techniciens pour les ingénieurs. pour les différentes facultés. en ukrainien. et pas en français. c'est de nos propres forces que nous avons emmenées de France les différents livres et nous essayons de prendre le mieux pour euh pour préparer des petits devoirs des manuels des tests! à la base des livres français. à la base des livres français. mais la bibliothèque ne donne pas beaucoup de livres. oui. de méthodes. de méthodo/ des devoirs méthodo/
413. (E): mm.
414. (I.Ind₃.P.F): de méthodes oui.
415. (E): ok. bien.
416. (I.Ind₃.P.F): parce qu'on fait toujours d'attention même si notre université est technique. on fait une grande attention aux langues. il y a beaucoup d'étudiants qui

doivent apprendre la langue. il y a beaucoup d'étudiants oui. et c'est la langue obligatoire pour presque toutes les facultés. jusqu'à cinquième année et même <après> le diplôme. on prépare le diplôme en français! et les magistères aussi. et même les spécialistes. en fait quatrième année c'est spécialiste vous avez dit baka/bakalavr. et cinquième année c'est magistère.

417. (E): mm/

418. (I.Ind₃.P.F): les meilleurs étudiants ont la possibilité de préparer le travail de diplôme en français. par exemple. en anglais. en français. en allemand.

419. (E): mm. d'accord. ok/

420. (I.Ind₃.P.F): et c'est obligatoire d'apprendre la langue depuis cinq ans! depuis cinq ans. des différentes étapes de la langue. c'est en général. puis c'est la traduction puis c'est la langue de business. c'est les rapports scientifiques.

421. (E): mm.

422. (I.Ind₃.P.F): il y a des conférences chez nous. il y a des olympiades et aussi républicaines. les olympiades oui. parce qu'il y a cinq ans elle a/ oh vous a déjà demandé de l'Ambassadeur. elle a été présentée à l'Ambassadeur qui a été présenté à l'olympiade républicaine. en français.

423. (E): c'était/

424. (I.Ind₃.P.F): c'est à V₅!

425. (E): ça devait être l'Attaché de coopération peut-être/

426. (I.Ind₃.P.F): oh l'Attaché! non pas l'Ambassadeur j'ai dit/ oui oui! excusez-moi/ c'est l'Attaché oui! l'Attaché oui!

427. (E): ah oui. d'accord.

428. (I.Ind₃.P.F): oui.

429. (E): bien bah je vous <remercie>/

430. (I.Ind₃.P.F): et elle a reçu quatrième place! elle a gagné! parce qu'il y a des bons étudiants c'est dommage que vous n'avez pas vu. c'est déjà la session. il y seulement première année.

431. (E): bien est-ce que vous avez des choses à ajouter?

432. (I.Ind₃.P.F): (*rires*)

433. (E): (*rires*) bien on va arrêter là! je vous remercie!

434. (I.Ind₃.P.F): de rien. de rien.

FIN

[E.Ind4.P.F; V₂; U₃]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 20 avril à 10h30 dans la salle des enseignants d'une université privée.
Informateur(-rice)	Enseignante âgée entre 40-50ans, candidat ès philologie française.
Durée des entretiens	44'23
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés en ukrainien
Autre indication	D'autres enseignantes discutent dans la salle au moment de la pause (au début de l'enregistrement). Puis l'entretien se poursuit individuellement.

1. (E): alors. est-ce que vous pouvez m'expliquer votre parcours ? de quand vous étiez étudiante jusqu'à maintenant?
2. (I.Ind4.P.F) : ah::: cette période de ma vie ?
3. (E): oui/
4. (I.Ind4.P.F): oui? bon j'ai fait mes études à l'université linguistique. à l'université nationale. c'était à V₁. (*soupir*) euh:::... (*intervention d'une personne*) [...]
5. (I.Ind4.P.F): bon euh::: mm:::pendant mes études à l'université j'ai passé mon stage à l'alliance française oui? et j'ai passé mon stage à l'université. à l'université des langues <européennes > à V_{SUISSE1}. oui. de stage. c'était euh:::/
6. (E): et c'était quel genre de stage?
7. (I.Ind4.P.F): ces stages en France j'étais à l'Alliance Française. j'étais pendant un mois.
8. (E): vous donniez des cours là-bas?
9. (I.Ind4.P.F): euh::: quand j'étais étudiante! pendant mes études!
10. (E): ah d'accord!
11. (I.Ind4.P.F): oui oui oui oui! ensuite après avoir terminé mes études... oui c'était à l'époque de l'Union soviétique. je n'étais pas libre de trouver un travail où je voulais. parce que j'avais un diplôme avec mention. et donc mm:::... c'était pour trouver un très bon travail. mais à l'époque c'était impossible car c'était le Ministère. qui a fait comment dire. qui obligeait à n'importe quelle euh quelle région de l'Ukraine. au village et travailler comme prof de français. oui comme ça. mais finalement j'ai commencé à travailler à V₂ mm à U₁ à l'époque c'était à l'institut::: à l'école normale. c'était à l'école normale à l'époque. oui.
12. (E): c'était l'institut pédagogique?
13. (I.Ind4.P.F): l'institut pédagogique oui. et:::
14. (E) : juste une petite précision!
15. (I.Ind4.P.F): oui?
16. (E): vous m'avez dit que vous aviez fait un stage à l'Alliance Française mais où?
17. (I.Ind4.P.F): à V_{FRANCE1}.
18. (E): à V_{FRANCE1}. à V_{FRANCE1}. ok!... d'accord!
19. (I.Ind4.P.F): oui et j'ai::: j'ai travaillé à la chaire des langues étrangères euh c'était hum:::c'est-à-dire à V₁ il y a beaucoup de possibilités pour les étudiants d'apprendre les langues étrangères comme euh::: comme la spécialité. oui. la LANGue c'est ma spécialité. ça veut dire deux ou trois langues et:::
20. (E): mm/
21. (I.Ind4.P.F): et::: à l'époque. à l'institut pédagogique. à U₁ ça n'existait pas et on a travaillé hum aux/ aux différentes facultés. euh::: d'après mes programmes d'études on apprend la langue étrangère pendant deux premières années d'études.
22. (E): mm/
23. (I.Ind4.P.F): oui... bon. j'ai travaillé...euh:::... ensuite euh::: < ? > j'ai eu une période de ma vie où quand je travaillais j'ai laissé euh le travail euh à l'institut pédagogique parce que::: c'est c'est c'est. parce que::: à vrai dire les salaires étaient. cinq dollars/

24. (E): c'était à l'époque soviétique?
25. (I.Ind₄.P.F): oui oui oui! c'était PAS à l'époque soviétique c'était la période/
26. (E): après/
27. (I.Ind₄.P.F): non! c'était/ ce n'était pas euh euh déjà l'Union soviétique mais c'est comme/
28. (E): c'était l'indépendance ?
29. (I.Ind₄.P.F): oui. c'est comme. cette période de passage. oui la Perestroïka oui tout ça tout ça tout ça! et on m'a invité on m'a invitée de::: d'aller travailler à la banque. oui j'ai travaillé à la banque. (*soupir*) euh:::/
30. (E): vous faisiez quoi?
31. (I.Ind₄.P.F): oh ! j'étais le chef de la section de la publicité.
32. (E): (*air étonné*)
33. (I.Ind₄.P.F): oui! (*rires*) oui! euh... bon...
34. (E): et quels diplômes vous avez? vous avez passé.
35. (I.Ind₄.P.F): euh quels diplômes?/
36. (E): quel niveau d'études vous avez?
37. (I.Ind₄.P.F): euh comment dire euh/
38. (E): Magistère ou?/
39. (I.Ind₄.P.F): l'époque ça n'existait pas!/
40. (E): ça n'existait pas ?
41. (I.Ind₄.P.F): ça n'existait pas/ *Specialist!* euh en/
42. (E): cinq années d'études?/
43. (I.Ind₄.P.F): oui cinq cinq années d'études!...
44. (E): avant il fallait cinq années d'études pour pouvoir devenir professeur?
45. (I.Ind₄.P.F): oh oui! euh oui. euh c'est sans problème. tu as le diplôme. c'était pareil partout. dans toutes les écoles supérieures à à l'Union soviétique. le Magistra ça n'existait pas/
46. (E): mm/
47. (I.Ind₄.P.F): tu fais tes études pendant cinq années et voilà/
48. (E): et on pouvait abandonner ses études au bout de la troisième année?
49. (I.Ind₄.P.F): et euh euh BON tu peux abandonner tes études mais finalement tu ne ne reçois pas le diplôme.
50. (E): mm.
51. (I.Ind₄.P.F): oui. c'était le système comme ça!
52. (E): et vous regrettez pas ce système?
53. (I.Ind₄.P.F): euh non! je ne regrette pas du tout. parce que j'ai eu la possibilité de faire mes études euh::: à V₄. j'ai passé un très grand concours. c'était onze personnes pour une place! oui.
54. (E): mm/
55. (I.Ind₄.P.F): euh/
56. (E): c'était le concours de quoi?
57. (I.Ind₄.P.F): pour rentrer? le concours d'entrée. e concours oui. c'était euh pendant mes études à l'école c'était.
58. (E):< ?>
59. (I.Ind₄.P.F) : ma grANde en/envie de::: je/ je::: me suis dit 'je ferai / je vais entrer chaque année jusqu'à l'âge de trente ans mais jamais à V₂ je ne veux pas faire mes études non à V₁!' (*rires*) et à l'époque les professeurs / mes professeurs c'était/ il y a permis eux il y avait beaucoup de chercheurs de savants très éminents très célèbres en Union soviétique. euh il y avait des profs qui étaient nés en France! oui! quand nous étions presque en quatrième oui. presque chaque année chez nous. nous avons eu la possibilité d'avoir les cours avec des Français. ça veut dire les Français chaque année euh étaient venus euh à l'université. chez nous à l'université. pour donner des cours à des étudiants ukrainiens. oui. bon en plus mes profs c'était. hum la rencontre avec ces gens m'a fait trop plaisir! c'était super oui c'était super!
60. (E): mm/
61. (I.Ind₄.P.F) : inoubliable! voilà!
62. (E): et pourquoi vous avez décidé d'apprendre le français?

63. (I.Ind₄.P.F) : parce que à l'école. à l'école j'apprenais le français à l'école. et pourquoi j'ai décidé?
64. (E): en quelle classe vous avez commencé?
65. (I.Ind₄.P.F) : maintenant on commence le français à l'âge de sept ans. oui. et à l'époque c'était à l'âge de douze ans. oui. comme ça. et euh::: (*soupir*) à/ à vrai dire/ tout d'abord je voudrais devenir médecin... mais maman m'a dit "et si tu /et si tu euh::: entrais euh::: à l'université des langues étrangères?" et je réfléchissais depuis longtemps. et finalement j'ai décidé de rentrer à l'université des langues étrangères. euh voilà. au début c'était très difficile. j'ai eu beaucoup de leçons particulières pour passer le concours. parce que j'ai commencé à apprendre le français à l'âge de onze ans. et le concours. qu'est-ce que c'est que le concours? c'est/ c'est::: la grammaire française. c'est les sujets de conversation tout ça tout ça. euh::: bon les textes::: euh l'analyse du texte et j'ai eu besoin de fréquenter les leçons particulières.
66. (E): mm. et aujourd'hui quelle place vous occupez exactement à l'institut/ à l'université?
67. (I.Ind₄.P.F): à::: l'université quelle place? euh::: j'ai soutenu ma thèse.
68. (E): mm.
69. (I.Ind₄.P.F) : oui.
70. (E): et sur quoi vous avez travaillé?
71. (I.Ind₄.P.F) : ma thèse a pour titre... la théorie la pratique... de l'éducation familiale /
72. (E): ah oui c'est ça!
73. (I.Ind₄.P.F) : oui de l'éducation familiale. euh:::.... dans les pays de l'Europe occidentale... de l'Europe occidentale...
74. (E): mm...et euh vous êtes *candidat ès sciences*?
75. (I.Ind₄.P.F) : oui!...
76. (E): mm... et vous êtes aussi responsable du département de français / de la chaire de français on peut dire ça comme ça?
77. (I.Ind₄.P.F) : euh non notre chef de notre chaire c'est X₁.
78. (E): oui oui.
79. (I.Ind₄.P.F) : oh ! oui. je suis c'est comment dire c'est *maître de conférences*.
80. (E): mm/
81. (I.Ind₄.P.F) : euh c'est chargée de cours...
82. (E): mm...
83. (I.Ind₄.P.F) : parce que tu peux être *candidat* oui candidat mais tu ne peux pas être chargée de cours/
84. (E) : il faut passer un concours pour être *dotsent*?
85. (I.Ind₄.P.F) : euh::: oui. Il faut avoir/ il faut puBLIER beaucoup d'articles oui il faut euh hum:::préparer les papiers nécessaires pour avoir ce titre.
86. (E): vous avez publié déjà des articles?
87. (I.Ind₄.P.F) : (*rires*) je/ je. oui oui c'est obligatoire! pour le travail. <c'est pour mon travail> c'est dans les revues scientifiques. ouais dans les revues scientifiques. euh par exemple l'année passée j'ai publié cinq cinq articles. euh::: sur euh::: les revues. euh la littérature étrangère. ça s'appelle la littérature étrangère. c'est la revue euh::: c'est comment dire c'est pas ici à V₂ c'est à V₁/
88. (E): mm/
89. (I.Ind₄.P.F) : parce que j'ai eu des cours de la littérature française. j'ai publié cinq articles sur Émile Zola. Stendhal.
90. (E): mais c'est pas en lien avec votre thèse à l'origine c'est juste < ?>/
91. (I.Ind₄.P.F) : euh o/oui! mais euh mais hum...quant à ma thèse je publie des articles. par exemple on a eu l'année passée la conférence à la Biélorussie. j'ai envoyé mon article c'était sur l'éducation familiale/
92. (E): mm/
93. (I.Ind₄.P.F) : là en France.
94. (E): mm...
95. (I.Ind₄.P.F) : oui!
96. (E): d'accord. et vous êtes allée en France euh j'ai pas compris la dernière fois vous avez une thèse et vous voulez refaire une thèse en France?

97. (I.Ind₄.P.F) : par refaire. euh chez nous euh comment dire. en France tu soutiens la thèse et c'est tout. oui. ici il y a deux cycles de thèses oui/
98. (E): *le doctorat et <?>*
99. (I.Ind₄.P.F) : *candidat ès sciences et professeur.*
100. (E): ah! *docteur* non?
101. (I.Ind₄.P.F) : *et docteur! candidat et docteur!*
102. (E): mm/
103. (I.Ind₄.P.F) : ça veut dire c'est euh c'est-à-dire que je suis en train de travailler sur ma thèse aussi de doctorat du premier cycle comment on dit comme ça.
104. (E) : mm. mm. en France?
105. (I.Ind₄.P.F) : non. ici!
106. (E) : ici. et vous êtes allée en France pour avoir des documents c'est ça? < pour vos recherches>
107. (I.Ind₄.P.F) : oui oui oui. pour travailler à la bibliothèque. pour faire des photocopies.
108. (E): j'ai pensé que vous vouliez faire une thèse en France c'est pour ça!
109. (I.Ind₄.P.F) : non non non non non!
110. (E): <pour votre doctorat!>
111. (I.Ind₄.P.F) : non non non non non non non! parce que c'est <le> problème si on travaille sur Internet pour lire quelques livres des bibliothèques françaises c'est pas possible. faut payer. bon je suis d'accord je peux payer mais ce système ne/ ne marche pas. voilà c'est obligatoire pour partir / d'aller en France pour travailler à la bibliothèque/
112. (E): mm/
113. (I.Ind₄.P.F) : parce que ici en Ukraine c'est toujours le problème/ un de problèmes avec euh les livres. la publication des livres. surtout des livres euh::: sur la pédagogie /
114. (E): pourquoi ça?/
115. (I.Ind₄.P.F) : la pédagoGIE. la pédagoGIE la pédagoGIE au pays étranger ça. on/ on ne publie pas ces livres voilà le problème!
116. (E): mm/
117. (I.Ind₄.P.F) : en Ukraine. il faut aller en France pour avoir euh pour travailler à la bibliothèque!
118. (E): mm. vous avez rencontré des professeurs quand vous étiez en France qui travaillent sur le même sujet que vous ?
119. (I.Ind₄.P.F) : non. non. non non non. pas encore. mais j'ai trop envie de::: parler à mes collègues. peut-être. (*rires*) qui travaillent sur ce sujet mais finalement j'ai. j'ai lu beaucoup de livres et::: cette fois-ci. j'ai fait des photocopies <des> quatre livres. de quatre livres ce sont des auteurs français. des savants français. hum::: voilà. donc je connais euh leurs livres.
120. (E): mm.
121. (I.Ind₄.P.F) : mais je ne les connais pas personnellement (*rires*)
122. (E): est-ce que vous avez enseigné ailleurs qu'à l'université ? est-ce que vous avez enseigné à l'école?
123. (I.Ind₄.P.F) : non. jamais! jamais.
124. (E): d'accord... ou est-ce que vous donnez des cours particuliers?
125. (I.Ind₄.P.F) : oui. oui. j'ai des leçons particulières pour euh les élèves. pour euh les élèves qui pensent entrer aux universités. aux facultés des langues étrangères. je ne travaille pas avec les élèves qui euh::: reçoivent de mauvaises::: notes et qui... leurs parents <veulent qu'ils> reçoivent de bonnes notes. je ne travaille pas avec ces élèves. je ne peux pas. je travaille avec les élèves qui vont entrer. qui/qui PENsent entrer aux universités. qui pensent s'occupent des langues. DU français.
126. (E): vous en avez beaucoup des élèves?
127. (I.Ind₄.P.F) : euh::: pour euh pour le moment. deux.
128. (E): mm.
129. (I.Ind₄.P.F) : par exemple euh l'année passée. euh:::euh une des mes élèves est entrée à l'U₃ à V₁.
130. (E): en français?

131. (I.Ind₄.P.F) : non. aux relations internationales. et là-bas elle apprend le français l'anglais aussi.
132. (E): d'accord. ok. mm. et euh vous allée donc souvent en France?
133. (I.Ind₄.P.F) : euh. pas trop souvent. et j'ai eu une période. presque après quand j'étais en France. j'ai eu une période de stage presque de quatorze ans quand je n'étais pas en France.
134. (E): mm.
135. (I.Ind₄.P.F) : et seulement à / en deux mille sept. deux mille sept on m'a proposé de venir en France avec un groupe d'enfants comme::: interprète.
136. (E): c'était pour une association c'est ça?
137. (I.Ind₄.P.F) : c'était pour une association oui qui a des amis de la région de V₁. oui. et par exemple demain. le chef de cette association sera à V₁.
138. (E): mm.
139. (I.Ind₄.P.F) : demain soir.
140. (E): mm.
141. (I.Ind₄.P.F) : avec les autres Français! (*rires*)
142. (E): ah bah c'est bien ça!
143. (I.Ind₄.P.F) : (*rires*) oui!
144. (E): vous avez des contacts?
145. (I.Ind₄.P.F) : oui euh.
146. (E): mm.
147. (I.Ind₄.P.F) : mm.
148. (E): et est-ce que vous êtes déjà allée dans un autre pays francophone à part la France? Canada. l'Afrique:::??
149. (I.Ind₄.P.F) : euh non. non.
150. (E) : je sais pas euh la Roumanie?
151. (I.Ind₄.P.F) : euh non non non.
152. (E): non?
153. (I.Ind₄.P.F) : la Suisse. et la France. et c'est tout.
154. (E): la Suisse et la France. et je sais pas est-ce qu'avec vos étudiants vous avez déjà organisé un voyage en France ou dans un pays francophones?
155. (I.Ind₄.P.F) : euh (*rires*) je voudrais bien organisé le voyage mais nous n'avons pas telle possibilité! parce que/
156. (E): c'est financière/ c'est financièrement?
157. (I.Ind₄.P.F) : euh aux/aux/ pour les étudiants. oui... et euh aller par exemple à l'agence de voyage pour acheter le voyage. c'est pas possible pour nos étudiants! ils payent leurs études/
158. (E): suffisamment chères/
159. (I.Ind₄.P.F) : oui oui oui.
160. (E) : d'accord. est-ce que vous pouvez me dire les... euh les manuels que vous utilisez en cours?
161. (I.Ind₄.P.F) : pour les étudiants de deuxième année ça veut dire pour les débutants.
162. (E): première année y a pas ?
163. (I.Ind₄.P.F) : non non non. il n'y a pas chez nous. parce que chez nous le français c'est la deuxième langue. c'est (*elle demande à sa collègue de lui passer le manuel*) Samoïlova vous avez vu ce/ ce manuel Samoïlova?
164. (E) : ah oui! ah d'accord c'est pour la deuxième année.
165. (I.Ind₄.P.F) : ce sont les les profs de l'université de V₄/
166. (E): que vous connaissez?
167. (I.Ind₄.P.F) : oui Samoïlova.
168. (E): et pour la troisième année?
169. (I.Ind₄.P.F) : pour la troisième année euh:::. vous comprenez c'est le cours phonétique (*elle feuillette le manuel*) c'est seize leçons. seize leçons. c'est. seize.
170. (E): c'est-à-dire au bout de seize leçons/
171. (I.Ind₄.P.F) : oui oui oui!
172. (E): il y a un cours thématique!/?

173. (I.Ind₄.P.F) : puis cours thématique! pour les étudiants de troisième année je donne des leçons de ce cours thématique. le lexique. par exemple les membres de la famille. membres de la famille. le manuel est super! quant au lexique est super.
174. (E): mm. est-ce que vous leur donnez des choses à écouter ça peut-être des chansons. des dialogues.
175. (I.Ind₄.P.F) : euh. oui! oui oui oui! c'est moi j'apporte les disques. ou des cassettes. je donne les étudiants pour qu'ils écoutent. et euh et hum::: écrivent sur les cahiers. oui oui oui! et encore pour les étudiants de troisièmes j'ai encore un manuel. Krioutchkov.
176. (E): ça c'est pour les?
177. (I.Ind₄.P.F) : les troisièmes. pour troisièmes. et pour les quatrièmes. en plus pour les étudiants de quatrième. et pour les étudiants de cinquième. nous avons... DELF. DELF.
178. (E): la nouvelle édition?
179. (I.Ind₄.P.F) : l'édition? quelle édition?
180. (E): c'est quoi l'ouvrage ? le manuel que vous utilisiez?
181. (I.Ind₄.P.F) : il/ il y a en Ukraine DELF et DALF. en manuel.
182. (E): mm.
183. (I.Ind₄.P.F) : vous euh vous ne le <connait> pas?
184. (E) : si si. mais c'est « Peroun » [maison d'édition ukrainienne] qui fait ça?
185. (I.Ind₄.P.F) : DELF et DALF on passe des examens tu peux passer/oui on passe ici. vous m'avez dit la fois passée qu'on peut passer DELF à l'Alliance Française. ici maintenant à V₁. que par exemple c'était possible à V₂ et c'est tout!
186. (E) : mais le manuel <ça> été écrit par des Ukrainiens c'est ça?
187. (I.Ind₄.P.F) : oui!
188. (E): donc je vois ce que c'est.
189. (I.Ind₄.P.F) : encore euh pour la grammaire je prends euh Popova-Kazakova.
190. (E): mm.
191. (I.Ind₄.P.F) : et en plus Mauger.
192. (E): Mauger ?
193. (I.Ind₄.P.F) : Mauger ! oui Mauger...
194. (E): c'est vieux Mauger nan?
195. (I.Ind₄.P.F) : oui! (*rires*)
196. (E): et comment vous travaillez avec ce manuel? Mauger?
197. (I.Ind₄.P.F) : euh comment je travaille? tout simplement. je cherche l'analyse. les cas particulIERS. les exceptions. qui donne Mauger. par exemple oui.
198. (E): c'est surtout la grammaire en fait!
199. (I.Ind₄.P.F) : c'est pour la grammaire.
200. (E): d'accord!...
201. (I.Ind₄.P.F) : voilà nos livres!
202. (E): est-ce que vous fréquentez les / l'Alliance Française?
203. (I.Ind₄.P.F) : non.
204. (E): non...pourquoi?
205. (I.Ind₄.P.F) : je sais pas! on on ne m'a jamais invitée!
206. (E): vous ne recevez pas les invitations mais les informations sur l'Alliance Française?
207. (I.Ind₄.P.F) : j'ai l'information. quand je suis à V₁ je tâche de::: visiter / de fréQUENter l'Alliance Française à V₁ et quand j'ai travaillé par exemple sur ma thèse /
208. (E): c'est l'Alliance Française mais à V₁.
209. (I.Ind₄.P.F) : oui. parce que là-bas il y a plus de / il y a PLUS de livres de revues de journaux. qu'à V₂.
210. (E): et par rapport au festival qui s'est passé récemment. vous étiez peut-être en France? euh non je pense pas!
211. (I.Ind₄.P.F) : quel festival?
212. (E) : au festival de films francophones.
213. (I.Ind₄.P.F) : <oui?>
214. (E): au cinéma vous avez été au courant de ça?
215. (I.Ind₄.P.F) : euh:::
216. (E): l'Ambassadeur est venu pour l'inauguration.

217. (I.Ind₄.P.F) : euh ce sont mes étudiants qui m'apportent euh chaque année pendant le Printemps Français euh::: en Ukraine oui. euh j'écoute les annonces à la radio et je suis au courant ou ce sont mes étudiants qui me <dit>. me disent.
218. (E): est-ce que vous avez d'autres relations avec les autres professeurs des universités? comme par exemple U₁?
219. (I.Ind₄.P.F) : à V₁. à V₁. l'université/
220. (E): U₃?
221. (I.Ind₄.P.F) : non! U₁ oui euh::: de V₁.
222. (E): vous avez une convention de partenariat peut-être ou vos étudiants ont des échanges?
223. (I.Ind₄.P.F) : non non non non! tout simplement tout simplement ce sont mes relations avec mes collègues avec mes profs. oui euh en plus hum je connais beaucoup de professeurs qui travaillent à U₁. je connais des profs qui travaillent à l'université U₁.
224. (E): mm.
225. (I.Ind₄.P.F) : oui.
226. (E): et quand il y a un séminaire à V₁ par exemple est-ce que vous êtes invitée? est-ce que vous êtes au courant?
227. (I.Ind₄.P.F) : quant à V₁ je suis au courant. et par exemple chez nous. à notre université. chaque année on organise euh les conférences pour les étudiants. c'est-à-dire les étudiants préparent les rapports scientifiques. il y a trois sections. la section de français et de la langue anglaise et de l'allemand. euh et euh nous invitons les étudiants et les professeurs de U₁ de U₂.
228. (E): et eux ils vous invitent aussi à ce genre de conférences?
229. (I.Ind₄.P.F) : je crois qu'il euh je crois que ça n'existe pas chez eux parce que (*rires*) parce que jamais je ne recevais pas des invitations.
230. (E): mm...ok. est-ce que vous avez des relations aussi avec l'Ambassade de France ou des ambassades d'autres pays francophones?
231. (I.Ind₄.P.F) : quelles relations?
232. (E): est-ce que vous êtes en contact? est-ce qu'ils vous informent aussi de ce qui se passe quand eux ils ont des séminaires?
233. (I.Ind₄.P.F) : non non non.
234. (E): ou bien des/
235. (I.Ind₄.P.F) : non. tout simplement je hum euh euh euh::: (*soupir*) j'ai des moments stressants (*rires*) quand quand quand euh euh euh je demande::: hum le visa (*soupir*) des moments stressants à l'ambassade (*rires*) l'interrogatoire partial. l'interrogatoire partial et c'est tout voilà mes relations avec l'Ambassade de France!
236. (E): ok. euh...est-ce que vous êtes euh est-ce que vous avez hum. hormis l'association qui vient de France par exemple ce soir. l'association avec qui vous êtes en lien est-ce que vous avez des liens avec des universités françaises ou pas? est-ce que vous accueillez des étudiants français ici ou? même francophones!
237. (I.Ind₄.P.F) : euh. non non non non! je ne sais pas pourquoi mais je crois que les Français et les universités françaises ne s'intéressent beaucoup euh:::
238. (E): ne s'intéressent pas.
239. (I.Ind₄.P.F) : ne s'intéressent pas aux universités ukrainiennes.
240. (E): parce que par exemple j'ai envoyé quelques fois euh un mail euh ::: euh au ... au chargé euh c'était/c'est le Vice-Recteur je crois. au chargé des relations internationales à U_{FRANCE1} oui.
241. (E): mm/
242. (I.Ind₄.P.F) : il n'a pas répondu! j'ai envoyé trois mails en plus il m'a donné sa carte de visite/
243. (E): ah vous l'aviez déjà rencontré?
244. (I.Ind₄.P.F) : oui! c'était à V₁. c'était à V₁! à la foire. c'était la foire! c'était la présentation de l'université française!
245. (E): ah! c'était un forum?
246. (I.Ind₄.P.F) : oui oui oui! j'ai laissé l'information sur l'université j'ai donné tout tout tout! on m'a donné des cartes de visites! moi aussi j'ai laissé des cartes de visites! euh ce sont euh. les Français ils euh... peuvent... promettre. ils peuvent promettre (*rires*)

- mais finalement mais finalement j'ai compris que ça ne les intéressent pas! en plus j'ai été à l'université à V_{FRANCE2} à V_{FRANCE3}. aussi j'ai laissé l'information sur notre université.
247. (E): mm.
248. (I.Ind₄.P.F) : au chargé des relations internationales. ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas de relations avec des universités ukrainiennes peut-être. je suis. j'attends un mail. je n'sais pas mais pour l'instant je n'ai pas de mail.
249. (E): mm...mm... d'accord...< ?>...est-ce que vous travaillez avec les écoles pour par exemple informer les <futurs> étudiants pour leur parler de ce qui se fait ici au département de français?
250. (I.Ind₄.P.F) : ah euh/
251. (E): est-ce que vous faites un peu de pub?
252. (I.Ind₄.P.F) : nous travaillons nous travaillons avec des écoliers avec des écoles. mais c'est le programme complexe de l'université.
253. (E): ah oui avec les dixièmes et les onzièmes c'est ça?
254. (I.Ind₄.P.F) : ah oui oui! de dixièmes et de onzièmes classes. avec ces étudiants. par exemple maintenant mon mari est parti en mission d'affaire à euh V₃ pour visiter des écoles pour la rentrée à l'université. oui oui oui! moi aussi j'ai euh presque chaque professeur a comment dire. est responsable d'une école. moi j'ai l'école ETB_{secondaire1} par exemple à V₂. je fréquente cette école::: oui. je vais avec l'information sur l'université. sur les départements. je raconte euh oui je raconte de notre département. comme ça ça se passe comme ça.
255. (E): mm. et y a des résultats?
256. (I.Ind₄.P.F) : oui! nous avons euh plus de sept mille euh d'étudiants. à notre université.
257. (E): mm. et combien d'étudiants en français?
258. (I.Ind₄.P.F) : hum. français? c'est-à-dire les étudiants qui qui qui qui apprennent le français comme deuxième langue. à peu près quarante... euh le problème ce que vous comprenez maintenant c'est la tendance globale dans le monde entier (*rires*) c'est l'anglais! oui ça m'embête énormément. et en Ukraine c'est pareil! parce qu'à l'époque par exemple. à V₂ il y avait euh beaucoup d'écoles où euh on enseignait le français. oui. et maintenant il y a que deux écoles. vous comprenez par exemple les étudiants qui euh/ les élèves qui apprennent le français à l'école ils ont euh envie de de continuer euh leurs études à l'université. à l'institut par exemple. mais il y a que deux écoles à V₂!...
259. (E): bon...et pareil au niveau des professeurs de français. vous êtes toute seule. mais est-ce que vous travailliez avec d'autres professeurs de français à l'université? ici.
260. (I.Ind₄.P.F) : euh mais euh. à l'université/ à la chaire de philologie anglaise où je travaille je suis seule pour mes étudiants (*rires*) je suis oui seule prof de français. mais il y a le département des langues étrangères il y a deux professeurs de français.
261. (E): ah il y a deux professeurs de français aussi?
262. (I.Ind₄.P.F) : oui!... je travaille avec les étudiants qui apprennent le français comme la deuxième la deuxième langue ...
263. (E): et les autres profs de la chaire/
264. (I.Ind₄.P.F) : de la chaire c'est euh ce sont/ ils travaillent avec des étudiants de différents départements. économique des sciences sociales etc. de l'informatique.
265. (E): donc ils enseignent le français plus spécialisé peut-être ?
266. (I.Ind₄.P.F) : oui oui!...
267. (E) : d'accord... est-ce que vous avez des choses à/ ah non j'ai une question! pour vous est-ce que c'est important d'apprendre et d'enseigner les langues étrangères et en particulier le français. et pourquoi ?
268. (I.Ind₄.P.F) : si c'est ?
269. (E): important.
270. (I.Ind₄.P.F) : important. hum. à vrai dire euh je ne peux pas m'imaginer sans français. parce que j'aime la France parce que j'aime ce pays j'aime cette lan:::gue. oui. et je ne peux pas m'imaginer sans ma profession mais à vrai dire à l'époque quand j'étais étudiante je <voulais>/ je voulais travailler comme interprète.
271. (E): mm

272. (I.Ind₄.P.F) : oui ! et pas comme prof!
273. (E): ah! et qu'est-ce qui vous a fait changer d'avis?
274. (I.Ind₄.P.F) : non c'est pas moi. c'est l'Union soviétique et le Ministère qui a changé mon (*rires*) mon envie ! (*rires*)...
275. (E): mm/
276. (I.Ind₄.P.F) : je n'ai pas eu la possibilité. vous comprenez ? compte-tenu que j'ai eu le diplôme avec mention! ça c'est rien! à l'époque c'était rien! c'est pas/ tu as/ tu/ on on on euh on te dit où tu dois aller. quelle région de l'Ukraine. quel village. travailler à l'école.
277. (E): mm.
278. (I.Ind₄.P.F) : c'était le problème! maintenant tu peux/ si tu/ si tu parles bien la langue étrangère tu peux trouver la profession. ou travailler comme interprète. à n'importe quelle société. oui! à la firme! et à l'époque c'était impossible!
279. (E): mm. mm... euh... euh j'aimerais savoir selon vous quelles sont les priorités de l'université pour enseigner les langues étrangères. à l'université en fait. que doit faire l'université ?/
280. (I.Ind₄.P.F) : oui.
281. (E): pour bien enseigner les langues étrangères? pour bien faire apprendre les langues étrangères aux étudiants?
282. (I.Ind₄.P.F) : oh! (*soupir*)
283. (E): est-ce que vous/ rencontrez-vous des difficultés dans votre profession?
284. (I.Ind₄.P.F) : ce qui nous manque c'est ces relations internationales avec les pays francophones. oui. euh ce qui nous manque c'est l'échange de étudiants::: oui. quelque chose comme ça. parce que c'est la pratique de la langue...
285. (E): c'est important?
286. (I.Ind₄.P.F) : c'est important! oui. c'est la pratique de la langue...
287. (E): mm.
288. (I.Ind₄.P.F) : voilà... ça nous manque!... la pratique de la langue!
289. (E): est-ce que vous avez d'autres commentaires? on va arrêter l'entretien.
290. (I.Ind₄.P.F) : (*rires*) non pas d'autres commentaires!
291. (E): très bien. merci!

FIN

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 29 avril 2010 à 10h30 dans la salle de français
Informateur(-rice)	Jeune enseignante âgée entre 24-30ans, en première année de doctorat. Ancienne élève et étudiante de la responsable de la section de français.
Durée des entretiens	25'29
Langues utilisées pendant l'entretien	en français et quelques passages en ukrainien

1. (E): alors. est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours universitaire? qu'est-ce que t'as fais pour devenir professeur à l'université?
2. (I.Ind₅.P.F): oh ! c'est difficile d'expliquer ! pourquoi? parce que je travaille depuis la deuxième année.
1. (E): mm/
2. (I.Ind₅.P.F) : et je travaille avec les étudiants qui hum apprend la langue française comme deuxième langue.
3. (E): mm/
4. (I.Ind₅.P.F) : et c'est très difficile euh pour les étudiants d'apprendre la langue français parce qu'é. parce que à l'école < ils n'éto>/< il n'a été>/ ils n'étudient pas cette langue...
5. (E): ah! c'est-à-dire qu'ils ont commencé à l'université
6. (I.Ind₅.P.F) : à l'université. oui!
7. (E): d'accord ok!
8. (I.Ind₅.P.F) : c'est difficile.
9. (E): tu as combien de groupes?
10. (I.Ind₅.P.F) : combien?
11. (E): de groupes?
12. (I.Ind₅.P.F) : combien de groupes? euh c'est les étudiants de deuxième année. troisième année et. cinquième année.
13. (E): ah oui!donc euh:::trois/
14. (I.Ind₅.P.F): TROIS groupes mm trois groupes!
19. (E): mais j'aimerais savoir pour devenir <professeur>/ comment tu as fait pour devenir professeur à l'université ici? quel est ton parcours est-ce que tu as appris le français avant à l'école en première langue ensuite tu as poursuivi tes études comment ça s'est passé?
20. (I.Ind₅.P.F) : ah oui! ah oui! d'accord! Euh::: j'étudie cette langue à l'ETB_{secondaire1}. de V₁ et j'apprends cette langue comme ... première langue oui? première langue. c'est... quoi encore? et puis <j'entrai > à l'université U₁/
- 21.(E): mm...
- 22.(I.Ind₅.P.F) : j'étudie ici mais j'apprends langue anglais/ anglaise/
- 23.(E): comme deuxième langue?
- 24.(I.Ind₅.P.F) : comme première langue!
- 25.(E): langue anglaise comme première langue?
- 26.(I.Ind₅.P.F) : oui oui! PARCE QUE PARCE QUE ici il n'y avait pas euh la langue française comme premier langue.
- 27.(E): mm. tu avais langue anglaise en première langue et langue française en deuxième langue.
28. (I.Ind₅.P.F) : DEUxième.
- 29.(E): comment tu as obtenu ton poste de professeur? [...]
32. (I.Ind₅.P.F) : [...] quand j'ai terminé euh l'université euh ... *le Master*/
- 33.(E): mm/
34. (I.Ind₅.P.F) : et puis notre madame Doyenne m'a proposé de devenir. professeur de français / de langue française...

- 35.(E): euh:: (*soupir*) et pourquoi tu es devenue professeure?
- 36.(I.Ind₅.P.F) : parce que!
- 37.(E): (*rires*)
38. (I.Ind₅.P.F) : je sais PAS!
- 39.(E): pourquoi le français?
40. (I.Ind₅.P.F) : (*rires*) c'est ma mère qui veut/
- 41.(E): qui voulait?
42. (I.Ind₅.P.F) : qui voulait que je <devienne>/
- 43.(E): mais pourquoi le français ? et pourquoi pas l'anglais?
44. (I.Ind₅.P.F) : parce que <j'ai pris> cette langue à l'école...
- 45.(E): mm/
46. (I.Ind₅.P.F) : comme première langue!
- 47.(E): et quelles ont été tes motivations pour prendre/pour apprendre le français? est-ce que c'est tes parents qui t'ont obligée? est-ce que c'est toi-même?
48. (I.Ind₅.P.F) : pas moi-même parce que j'étais très petite. c'est ma mère qui voulait que <j'apprenne> langue française. mm.
- 49.(E): mm. et donc c'est ta mère qui t'a poussée à devenir enseignante de français/
50. (I.Ind₅.P.F) : oh oui!
- 51.(E): même si on sait que les enseignants même à l'université n'ont pas beaucoup/ n'ont pas un gros salaire.
52. (I.Ind₅.P.F) : oh oui [...]
53. (I.Ind₅.P.F) : bah c'est difficile d'expliquer euh de notre euh salaire ... hum je sais pas comment expliquer.
- 54.(E): ton métier te plaît?
55. (I.Ind₅.P.F) : oh oui! bien sûr! mm. parce que j'aime communiquer avec les étudiantes euh:: ça me plaît!
- 56.(E): mm. c'est marrant parce que tu dis étudiantTES!
57. (I.Ind₅.P.F) : étudiantes!
- 58.(E): parce qu'il y a beaucoup plus de filles que de garçons?
59. (I.Ind₅.P.F) : oh oui! (*rires*)
- 60.(E): euh. d'accord! euh::t'as jamais travaillé à l'école? une fois ton magistère fini /
61. (I.Ind₅.P.F) : c'est à l'université/
- 62.(E): directement!
63. (I.Ind₅.P.F) : oh oui!
64. (E): et est-ce que tu enseignes d'autres disciplines? qu'est-ce que tu fais exactement à l'université? quelles disciplines tu enseignes? parce que j'ai vu qu'il y avait dans le cursus didacti::que/
65. (I.Ind₅.P.F) : mais non! pas didactique parce que/
66. (E): c'est les spécialistes/
67. (I.Ind₅.P.F) : j'ai deuxième langue
68. (E): mm.
69. (I.Ind₅.P.F) : j'ai des cours pratique/
70. (E): mm. donc c'est général/
71. (I.Ind₅.P.F) : c'est phonétique c'est grammaire quoi encore?....mais j'ai aussi *un cours de spécialité*.
72. (E): alors c'est quoi?
73. (I.Ind₅.P.F) : euh/ phraséologie. *des cours de spécialité?...tu sais ce que sais?* tu sais non?
74. (E): non!...
75. (I.Ind₅.P.F) : euh:: c'est quand professeur euh je sais pas...<peut> choisi/choisir
76. (E): d'accord. son cours?
77. (I.Ind₅.P.F) : son cours.
78. (E): le thème du cours?
79. (I.Ind₅.P.F) : le thème du cours.
- 80.(E): d'accord/
81. (I.Ind₅.P.F) : mais c'est pas MOI que j'ai choisi phraséologie. c'est notre *département*.
- 82.(E): ah d'accord!

83. (I.Ind₅.P.F) : c'est le *département* c'est/
 84. (E): hum. et qu'est-ce que c'est la phraséologie que tu leur apprends?
 85. (I.Ind₅.P.F) : phraséologie c'est locutions.
 86.(E): locutions familières c'est ça?
 87. (I.Ind₅.P.F) : non. locutions verbales. adverbiales euh/
 88.(E): mm. d'accord.
 89. (I.Ind₅.P.F) : comme ça. histoire des locutions.
 90.(E): <par e>/ je vois pas trop ce que ça veut dire. est-ce que tu peux me faire un exemple?
 91.(I.Ind₅.P.F) : faire un exemple?
 92.(E): mm/
 93(I.Ind₅.P.F) : avoir peur. euh quoi encore?
 94.(E): ouais d'accord <je vois>!
 95. (I.Ind₅.P.F) : avoir tort (*rires*)
 96. (E): d'accord. c'est pas::: /le *cours de spécialité* que tu as là. c'est pas ::: ce que t'aime beaucoup visiblement?
 97. (I.Ind₅.P.F) : j'aime pas ça parce que je pense que ce n'est pas important pour mes étudiants. *le cours de spécialité*...
 98.(E): mm... et c'est combien d'heures par semaine?
 99. (I.Ind₅.P.F) : combien d'heures? oh je sais pas. en général c'est vingt-six heures.
 100.(E): vingt-six heures. euh:::...est-ce que tu travailles ailleurs? est-ce que tu travailles dans une agence de traduction?/
 101. (I.Ind₅.P.F) : non non non.
 102.(E): euh::: t'utilises des manuels en cours?
 103. (I.Ind₅.P.F) : manuels? quels manuels?
 104.(E): lesquels manuels? et est-ce que t'en utilises plusieurs ou/
 108.(I.Ind₅.P.F) : oh oui c'est euh Opatskyi. grammaire. euh je sais pas c'est intermédiaire.
 105.(E): mm. d'accord/
 106.(I.Ind₅.P.F) : quoi encore?...c'est aussi littérature française. c'est civilisation...
 107.(E): mm. d'accord. et tu préfères/
 108. (I.Ind₅.P.F) : <c'est compliqué c'est beaucoup>
 109.(E): et tu préfères travailler avec QUELS manuels? les manuels qui sont euh ukrainiens comme celui d'Opatskyi qui sont ukrainiens et français ou uniquement français? est-ce que tu trouves qu'ils conviennent à tes étudiants?
 110. (I.Ind₅.P.F) : ah. hum <je sais> euh comment expliquer? j'utilise et « Campus ». <anglais> / français français et français ukrainien.
 111.(E): mm. mais tu préfères lequel?... à comparer?
 112. (I.Ind₅.P.F) : je pense que <le>plus utile c'est français français/
 113.(E): ouais/
 114. (I.Ind₅.P.F) : et c'est tout.
 115.(E): les deux sont utiles?
 116. (I.Ind₅.P.F) : oh oui! les deux sont utiles <en fait> (*rires*)
 117. (E): je pense mais :::...le manuel français/
 118. (I.Ind₅.P.F) : parce qu'il y a des étudiants qui comprend. par exemple avec ce manuel « Campus ». mais il y a des étudiants qui comprend presque rien. <avec « Campus »>
 119. (E): ah oui d'accord.
 120. (I.Ind₅.P.F) : et je dois prendre Opatskyi. c'est parfois.
 121.(E): d'accord... tu leur donnes des films ou des chansons à écouter?
 122. (I.Ind₅.P.F) : oh oui c'est « Campus ». c'est comment? prononciation et mécanismes. ça s'appelle. et euh::: bien sûr nous regardons les films. par exemple. « La Môme ».
 123.(E): mm.
 124. (I.Ind₅.P.F) : quoi encore?euh:::... « Amélie Poulain ».
 125.(E): mm.
 126. (I.Ind₅.P.F) : « Astérix et Obélix »/
 127.(E): mm mm/
 128. (I.Ind₅.P.F) : (*rires*)

129.(E): et:: sur quel aspect tu insistes lorsque tu enseignes à tes étudiantes? sur quels aspects tu:: veux qu'elles s'améliorent? est-ce que tu insistes sur la lecture? est-ce que tu insites l'audio euh comment on appelle ça? la compréhension orale.

130. (I.Ind₅.P.F) : c'est. compréhension orale. compréhension écrite. euh quoi encore? c'est pas lecture.

131.(E): mm/

132. (I.Ind₅.P.F) : c'est pas lecture.

133.(E): compréhension orale. compréhension écrite/

134. (I.Ind₅.P.F) : mais non! expression orale! expression écrite (*rires*)

135.(E): ah d'accord! plutôt la pratique de la langue à l'oral et à l'écrit. oui?

136. (I.Ind₅.P.F) : mm/

137. (E): ce sur quoi tu insistes... est-ce que pour toi c'est important de:: enseigner et d'apprendre une langue étrangère?

138. (I.Ind₅.P.F) : oui c'est très important.

139. (E): pourquoi?

140. (I.Ind₅.P.F) : pourquoi? parce que les étudiants veut::visiter beaucoup <des> pays et veut...et veut changer quelque chose dans leur vie...parce qu'en Ukraine c'est très difficile de trouver le travail d'après sa formation ... et c'est très bien. possibilité/

141.(E): mm/

142. (I.Ind₅.P.F) : pour euh ... pour aller. pour aller <à> l'étranger. pour étudier.

143.(E): mm. toi est-ce que tu es allée déjà à l'étranger?

144.(I.Ind₅.P.F) : oui c'est en en deux-mille deux. j'ai visité/ j'ai visité aussi la France à V_{FRANCE1}.

145.(E): pourquoi?

146. (I.Ind₅.P.F) : je sais pas c'est/

147.(E): c'était un voyage touristique ou/

148. (I.Ind₅.P.F) : oh oui. un voyage/

149. (E): avec l'école?

150. (I.Ind₅.P.F) : avec les étud-/ avec les étudiants! <excusez-moi> avec euh ah oui/

151. (E): avec l'école/

152. (I.Ind₅.P.F) : avec l'école. c'est/

153.(E): c'était la première fois?

154. (I.Ind₅.P.F) : oh oui. c'est Alliance Française qui a organisé cette voyage.

155.(E): d'accord. mm. et ça t'a plu? quelles sont tes impressions?

156. (I.Ind₅.P.F) : c'est super! c'est inoubliable.

157.(E): mm.

158. (I.Ind₅.P.F) : nous allons/ nous allons visiter beaucoup euh. beaucoup des musées. beaucoup des villes. beaucoup des cafés (*rires*). beaucoup beaucoup des cathédrales.

159. (E): mm/

160. (I.Ind₅.P.F) : c'était bien...

161. (E): tu es allée UNE fois en France?

162. (I.Ind₅.P.F) : oh oui.

163.(E): tu es allée peut-être déjà au Canada ou dans un autre pays francophone? je sais pas au Maroc? hum en Tunisie?

164. (I.Ind₅.P.F) : oh je sais pas (*rires*)

165.(E): non? tu y es jamais allée?

166. (I.Ind₅.P.F) : non. jamais.

167.(E): ok. euh... est-ce que tu fais déjà des stages pédagogiques.

168. (I.Ind₅.P.F) : non/

169.(E): en France/

170. (I.Ind₅.P.F) :non/

171.(E): ou à Kyïv?/

172. (I.Ind₅.P.F) : non non non!

173.(E): jamais? c'est quelque chose/

174. (I.Ind₅.P.F) : jamais parce que/

175.(E): pourquoi?

176. (I.Ind₅.P.F) : parce que c'est la deuxième année que je travaille ici.

177.(E): tu es petite ! (*rires*)
 178. (I.Ind₅.P.F) : oh oui je suis petite fille oh ! (*rires*)
 179.(E): tu aimerais en avoir?
 180. (I.Ind₅.P.F) : oui/
 181.(E): tu aimerais.
 182. (I.Ind₅.P.F) : bien sûr....[...]
 183.(E): [...] euh qu'est ce que je voulais te poser comme question? est-ce que::: ce projet de rénovation euh du cursus de français est nécessaire. à V₁. dans cette université?
 194. (I.Ind₅.P.F) : c'est toujours nécessaire /
 195.(E): pourquoi?...
 196. (I.Ind₅.P.F) : parce que. il faut changer quelque chose de vieux (*rires*)/
 197.(E): mm.
 198. (I.Ind₅.P.F) : mais je sais pas comment expliquer hein!
 199.(E): *dis-le en ukrainien si c'est plus facile!*
 200. (I.Ind₅.P.F) : *je pense que la rénovation du cursus est très important d'un côté parce que. regarde la rénovation mais tu vois je ne sais même pas comment t'expliquer de manière courte et claire. je pense que la rénovation n'est pas nécessaire pour le français mais pour l'anglais. parce que/*
 201.(E): *pas seulement en français ?/*
 202. (I.Ind₅.P.F) : *ah tu veux seulement pour le français!*
 203. (E) : *oui !*
 204. (I.Ind₅.P.F) : *mais l'ancien programme que nous avions oui? elle a pris comme base tout ce qu'il y avait des bases soviétiques pour le français et en général pour les langues étrangères/*
 204.(E): *c'est-à-dire? qu'est-ce que c'est les bases soviétiques?*
 205. (I.Ind₅.P.F) : *lire. écrire. traduire. répéter en chœur. apprendre le vocabulaire. apprendre le vocabulaire. l'enseignant a pour obligation de le vérifier.*
 206.(E): ouais.
 207. (I.Ind₅.P.F) : *je comprends l'apprenant. de lui dire les mots en ukrainien. tu dois le dire en français... c'est-à-dire c'était <en boucle>. ils n'apprenaient pas. il y avait une maîtrise en grammaire de la phonétique mais il n'y avait rien de nouveau. rien de nouveau n'était proposé. tu comprends?*
 208.(E): mm/
 209. (I.Ind₅.P.F) : *comme en ce moment par exemple. on doit enseigner de la littérature. je peux utiliser Internet et même pendant le cours. avant ça n'existait pas.*
 210.(E): *ça n'y était pas.*
 211. (I.Ind₅.P.F) : *tout-à-fait.*
 212.(E): mm. d'accord... *et tu penses qu'il faut pour toutes langues il doit y avoir une rénovation?*
 213. (I.Ind₅.P.F) : *oui je pense que oui.*
 214.(E): oui?
 215.(I.Ind₅.P.F) : *ça devrait même intéresser plus les étudiants.*
 216.(E): oui?
 217.(I.Ind₅.P.F) : *apprendre les langues étrangères... parce que proposer une autre manière d'apprendre je pense que c'est super. apprendre la langue étrangère par les chansons. par les films. par les journaux.*
 218.(E): *tu penses que ça donnerait plus de motivation c'est ça?*
 219. (I.Ind₅.P.F) : *quoi?*
 220.(E): *que ça augmenterait la motivation?*
 221.(I.Ind₅.P.F) : *oui! l'envie! l'envie d'apprendre. c'est comme ça qu'il faut apprendre une langue étrangère. pas seulement en étant assis avec du vieux matériel.*
 222.(E): *oui. et à l'école comment as-tu appris la langue?*
 223. (I.Ind₅.P.F) : *j'avais une excellente professeure. c'est X₁! (*rires*)*
 224.(E): (*rires*) *elle enseignait déjà comme ça!*
 225.(I.Ind₅.P.F) : *oui elle enseignait déjà de cette façon! y compris depuis la première classe. nos leçons étaient tellement bien que je m'en rappelle encore!*
 226.(E): mm... *c'est clair... qu'est-ce qui... à ton avis!*

227. (I.Ind₅.P.F) : mm/
 228.(E): *quelles doivent être les priorités de l'université pour améliorer l'enseignement-apprentissage des langues?*
 229. (I.Ind₅.P.F) : hum/
 230.(E): je répète?
 231. (I.Ind₅.P.F) : euh c'est question difficile je pense que...(rires)
 232.(E): pourquoi c'est une question difficile?
 233. (I.Ind₅.P.F) : *je ne sais pas ce qu'on doit faire pour élever le niveau c'est ça?*
 234.(E): oui/
 235. (I.Ind₅.P.F) : *l'apprentissage de la langue étrangère... écrire aux responsables des universités que les étrangers viennent chez nous et pour qu'ils aient envie de venir.*
 236.(E): mm/
 237. (I.Ind₅.P.F) : *pour qu'il y ait des gens chez qui venir!*
 238.(E): mm/
 239. (I.Ind₅.P.F) : *pour que nos étudiants aient l'envie d'apprendre ces langues. parce que je considère que la langue française doit se développer.*
 240.(E): pardon?
 241. (I.Ind₅.P.F) : *développer le français eux-mêmes grâce à nous. parce qu'ils n'ont pas envie d'apprendre le français. ce n'est pas une langue si répandue que l'anglais. Ils considèrent cette langue au second plan. Ils la mettent toujours au second rang. au premier plan il y a toujours l'anglais et au second le français. mais la langue française c'est oh (rires)*
 242.(E): (rires) *oui je vois! et qu'est-ce qu'il faut encore faire?*
 243. (I.Ind₅.P.F) : *pour la développer? il faut aussi donner des moyens à nos responsables pour que nos étudiants aillent à l'étranger pour qu'ils y étudient.*
 244.(E): c'est difficile?
 245. (I.Ind₅.P.F) : *pour ça? oui!*
 246.(E): *et pourquoi? qu'est-ce que tu sais?*
 247. (I.Ind₅.P.F) : *c'est le problème de l'argent. du pouvoir. et pas seulement à l'université c'est un problème /*
 248.(E): *parce que l'université ne donne pas d'argent? pas de bourse?*
 249. (I.Ind₅.P.F) : bien sûr que non!
 250.(E): pour que les étudiants aillent à l'étranger?
 251. (I.Ind₅.P.F) : *et quand on en donne. tu vois ce que c'est. c'est très difficile!*
 252. (E): *et c'est dur pour toi de travailler? c'est-à-dire tu rencontres des difficultés?*
 253. (I.Ind₅.P.F) : *bien sûr! tu vois par toi-même! regardes j'ai beaucoup de mal à parler. je comprends à peu près tout? parce que j'ai comment te dire. j'ai des barrières linguistiques. ça m'est difficile de parler.*
 254. (E): mm/
 255. (I.Ind₅.P.F) : *mais je pense que ce n'est pas un grand problème. parce que je sais qu'en travaillant dans ce domaine je vais pouvoir me développer. plus tard ça je le sais! mais je sais qu'il y a beaucoup de professeurs qui ne peuvent pas seulement que parler mais qui ne comprennent pas non plus.*
 256. (E): mm. oui.
 257. (I.Ind₅.P.F) : *et comme X₁ dit 'tu vas réussir !' il faut juste que je dépasse ces barrières.*
 258.(E): oui. c'est vrai. et est-ce que tu as aussi des difficultés matérielles?
 259. (I.Ind₅.P.F) : matérielles? à quel niveau?
 260. (E): par exemple. j'ai vu que. par exemple quand X₁ occupe cette salle tu ne peux pas donner des cours ici.
 261. (I.Ind₅.P.F) : mm. les salles de cours.
 262.(E): oui par exemple!
 263. (I.Ind₅.P.F) : *les problèmes de salles on en a eu tout le temps!*
 264.(E): ah oui?
 265. (I.Ind₅.P.F) : *parce que pour le grand nombre d'étudiants il n'y a pas assez de salles. tu vois notre bâtiment /*
 266. (E): oui qui est vide.

267. (I.Ind₅.P.F) : *le chantier n'a pas pu être fini depuis près de quinze ans et c'est pourquoi il est dans cet état. depuis dix quinze ans il est laissé comme ça! tu comprends il y a déjà un problème! donc le fait de voir ce bâtiment qui n'a pas fini d'être construit on ne peut pas discuter sur les bourses à donner aux étudiants! et c'est pourquoi on donne des cours dans les sous-sol des cités universitaires où il y a des bibliothèques aussi et voilà.*

268.(E): mm/

269. (I.Ind₅.P.F) : *parfois il arrive avec X₁ qu'on travaille ensemble dans la même salle toutes les deux en même temps. quand elle a peu d'étudiants et quand moi aussi j'ai peu d'étudiants. ou bien je leur propose de regarder un film et j'amène mes étudiants et ceux de X₁ font leur travail.*

270.(E): mm/

271. (I.Ind₅.P.F) : *on cherche sur Internet des fiches pédagogiques sur le film. et voilà. sur ce film il y a des exercices concrets. on fait un travail avant le film en expliquant les éléments sur lequel les étudiants doivent porter leur attention. et c'est tout!*

272.(E): est-ce que tu fréquentes l'Alliance Française pour avoir par exemple des <documents> euh je sais pas/

273. (I.Ind₅.P.F) : non.

274.(E): pour prendre des films etc. non?

275. (I.Ind₅.P.F) : quand j'étais un élève. nous allons à l'Alliance Française. ... mais main'ant non.

276.(E): tu sais maintenant que c'est ouvert avant il n'y avait pas. mais tu sais qu'aujourd'hui il y a les examens du DELF et du DALF.

277. (I.Ind₅.P.F) : ah oui!

278.(E): tu n'as jamais eu l'occasion de faire ça?/

279. (I.Ind₅.P.F) : non/

280.(E): même à V₃?

281. (I.Ind₅.P.F) : non non/

282.(E): ou à Kyïv? /

283. (I.Ind₅.P.F) : non/

284.(E): non/ mm. et quand il y a un événement culturel qui se passe à V₁. est-ce que tu y vas?

287. (I.Ind₅.P.F) : ah oui bien sûr!

288.(E): mm. d'accord. ok... hum.. quels sont tes rapports avec tes collègues de travail?

289. (I.Ind₅.P.F) : oh ! mes collègues c'est mon père et c'est ma mère ! (rises)

290.(E): (rises) c'est vrai? tu t'entends bien?

291. (I.Ind₅.P.F) : ah oui bien sûr!

292.(E): la plupart du temps.

293. (I.Ind₅.P.F) : ils me z'aident beaucoup!

294.(E): et avec l'administration? tu ne rencontres pas de difficultés?

295. (I.Ind₅.P.F) : ah non!

296.(E): ça va?

297. (I.Ind₅.P.F) : ça va...toujours ça va! (rises)

298.(E): ok. euh::: combien d'heures de cours tu donnes par semaine?

299. (I.Ind₅.P.F) : combien de cours?

300.(E): combien d'heures de cours? heures?

301. (I.Ind₅.P.F) : combien d'heures il faut calculer là! (X₁, *émue entre dans la salle*)

302.(E): alors combien d'heures ?

303. (I.Ind₅.P.F) : combien d'heures c'est vingt.

304.(E): vingt heures?

305. (I.Ind₅.P.F) : oui vingt.

306.(E): hum .. OK. t'as des choses à ajouter?

307. (I.Ind₅.P.F) : euh j'ai pas de choses à ajouter parce que (*montre discrètement X₁*) tu vois.

308.(E): mm. d'accord.

FIN

[E.Ind₆.P.H; V₂;U₂]

Le contexte

Dates, heures et lieu	5 mai 2010 à 16h30 dans la salle de cours de français
Informateur(-rice)	Enseignant âgé entre 40 et 50ans. Candidat ès philologie française. Ancien directeur du département des langues étrangères pour non-spécialistes dans cette université
Durée des entretiens	33'52
Langues utilisées pendant l'entretien	en français et quelques énoncés en <i>ukrainien</i>
Autre indication	Entre deux cours. En même temps, une autre professeure prépare son cours dans la salle.

1. (E): donc est-ce que tu peux me raconter ton parcours d'enseignant à l'université?
2. (I.Ind₆.P.H): l'université? que/ que à l'université?
3. (E): bé qu'est-ce que t'as fait en fait? depuis que tu as fini fini tes études/
4. (I.Ind₆.P.H): mm/
5. (E): jusqu'à aujourd'hui?
6. (I.Ind₆.P.H):: mm d'accord. donc j'ai commencé comme l'instituteur. à l'école. primaire plutôt. ou à l'école. puis à l'école secondaire c'était:: dans les années:: quatre-vingt. j'ai commencé à enseigner le français. dans un petit village. dans la R₁. dans le district de V₂. sous la direction de V₂.
7. (E): mm/
8. (I.Ind₅.P.H): ensuite j'ai travaillé là-bas. depuis /en en. et encore j'ai euh:: j'ai enseigné là-bas. l'anglais. dans un village. j'ai enseigné l'anglais. car c'était ma deuxième formation disons!... je travaillais là-bas depuis cinq ans
9. (E): donc c'était avant/ d'accord/
10. (I.Ind₆.P.H): c'était mon travail avant l'université. ensuite/
11. (E): mm/
12. (I.Ind₆.P.H): ensuite j'ai commencé mon travail à l'université en qualité d'instituteur. d'un/ c'tait comme un::comme:: c'était pas comme professeur non. c'était comme/ dès commencement j'ai travaillé comme euh méthodiste⁴⁰ quoi! un méthodiste. tu comprends ce mot?
13. (E): mm. oui. donc au début à l'université t'étais méthodiste?
14. (I.Ind₆.P.H): au début ouais c'était au début... euh:: nommé comme méthodiste?
15. (E): et quels diplômes il faut avoir pour être méthodiste? il faut une attestation. une homologation spéciale pour être méthodiste?
16. (I.Ind₆.P.H): non pas trop! il faut avoir/
17. (E): il faut avoir travailler longtemps?
18. (I.Ind₆.P.H): à l'époque il faut avoir / il fallait/ il fallait avoir le diplôme d'un instituteur. mais comme tu es jeune tu commences comme:: un technicien... ensuite j'ai commencé à faire des cours comme:: en qualité de professeur de français. surtout de français.
19. (E): et combien de temps tu es resté?
20. (I.Ind₆.P.H): travaillant en qualité de méthodiste ?
21. (E): oui et comment tu es passé professeur et pourquoi? enfin/
22. (I.Ind₆.P.H): pourquoi? euh::
23. (E): tu as dû passer un diplôme ? un concours ?

⁴⁰ Coordinateur pédagogique.

24. (I.Ind₆.P.H): euh:::
25. (E): tu t'es présenté? y a un poste qui s'est ouvert? qu'est-ce qui s'est passé? quelle était la démarche?
26. (I.Ind₆.P.H): euh je ne m'en rappelle plus. et c'était comme::: le poste qui était ouvert. et voilà. j'ai commencé à travailler comme prof. puis j'ai fait mes études à V₁/ à V₁/
27. (E): pourquoi tu ne l'as pas fait plus tôt? tu n'as pas fini tes études?
28. (I.Ind₆.P.H): non c'est comme un::: un Master quoi! j'ai commencé comme Master/
29. (E): d'accord.
30. (I.Ind₆.P.H): c'est pareil comme chez vous. j'ai passé là-bas trois ans. à V₁.
31. (E): à V₁ c'était /
32. (I.Ind₆.P.H): c'était pour obtenir/
33. (E): quelles université?
34. (I.Ind₆.P.H): c'était l'université euh::: l'université des langues étrangères.
35. (E): U₁?...
36. (I.Ind₆.P.H): maintenant /
37. (E): prestigieuse/
38. (I.Ind₆.P.H): maintenant elle est titrée comme U₁. et avant c'était comme l'INstitut pédagogique des langues étrangères. c'était dans les années quatre-vingt-dix plutôt. voilà.
39. (E): il fallait que tu ailles à V₁?
40. (I.Ind₆.P.H): ah oui.
41. (E): tu pouvais pas rester ici euh.
42. (I.Ind₆.P.H): non! je pouvais rester !/
43. (E): passer ton master
44. (I.Ind₆.P.H): c'est mon choix.
45. (E): mm. pourquoi? pourquoi tu n'as pas voulu passer ton master à V₂?
46. (I.Ind₆.P.H): euh ici y avait pas de::: <spécialités> / de formations ici... non je ne pouvais pas/ oui je ne pouvais pas rester ici il n'y avait pas de formation. ah oui tout à fait. c'était plutôt /
47. (E): ou à V₃.
48. (I.Ind₆.P.H): ouais à la rigueur! mais à V₁ c'était plus/
49. (E): prestigieux?
50. (I.Ind₆.P.H): plus familier pour moi. parce que j'ai fait toutes mes études là-bas. dans mon dans ma comment ça s'appelle Alma Mater! (*rires*)
51. (E): (*rires*) parce que tu as d'abord fini/
52. (I.Ind₆.P.H): d'abord j'ai <terminé>/j'ai:::fait mes études là-bas/
53. (E): là-bas. d'accord ok. mm/
54. (I.Ind₆.P.H): dans dans ma jeunESSE. et puis j'ai recommencé pour la formation de Master.
55. (E): mm. pour ensuite devenir enseignant de français à l'université.
56. (I.Ind₆.P.H): tout à fait.
57. (E): c'était une exigence qu'on demandait?
58. (I.Ind₆.P.H): c'était pas exigence mais c'était préférable.
59. (E): mm/
60. (I.Ind₆.P.H): j'ai fait mes études pendant trois ans et euh::: en pédagogique. j'ai subi la formation en pédagogie... en théorie de pédagogie. et ensuite en mille neuf cent quatre-vingt douze j'ai soutenu ma thèse.
61. (E): euh ton mémoire?
62. (I.Ind₆.P.H): non! c'était c'est euh c'est différent comme chez vous. ma thèse de doctorat.
63. (E): mm/
64. (I.Ind₆.P.H): le. candidat. chez nous c'est /
65. (E): *candidat ès sciences*.
66. (I.Ind₆.P.H): candidat ès sciences pédagogie [...]
67. (E): et euh::: bon. et qu'est-ce que ça te donne cette thèse? qu'est-ce que ça t'as permis de faire?

68. (I.Ind₆.P.H): permis de faire? hum en pédagogie donc c'est. tu. dès que tu commences à travailler sur. sur la thèse donc. tu prends beaucoup de/ mettons. de théories. tu apprends des notions donc en théorie de pédagogie. et maintenant ça c'est le niveau plus élevé. en plus c'est un peu plus de salaire.
69. (E): est-ce que tu peux prendre par exemple le poste de responsable d'une chaire?
70. (I.Ind₆.P.H): à l'époque j'ai été nommé donc euh responsable. dans dans les années quatre-vingt-dix. plus précisément je te dis. mille neuf cent quatre-vingt treize... jusqu'à mille neuf-cent quatre-vingt seize. j'ai été nommé responsable du secrétariat. de la chaire. je sais pas si ça correspond en :::
71. (E): du département/
72. (I.Ind₆.P.H): du département. oui.
73. (E): de quoi?
74. (I.Ind₆.P.H): le département des langues étrangères ici. c'était ici dans l'université. j'ai travaillé comme responsable depuis je sais il faut calculer. de QUATre de quatre à cinq ans. de mille neuf cent quatre-vingt treize jusqu'en mille neuf cent quatre-vingt dix-sept même?... ah oui! en mille neuf cent quatre-vingt-dix-sept j'ai arrêté.
75. (E): pourquoi?
76. (I.Ind₆.P.H): (*soupir et rires*)
77. (E): t'es pas obligé de me dire!
78. (I.Ind₆.P.H): mais non! je vais te raconter l'histoire car tu sais que les années quatre-vingt-dix c'était les années les plus dures pour les enseignants. l'économie. pour les Ukrainiens. avec le salaire. on n'était pas payé depuis. je te dis. sept ou huit mois. c'était presque impossible de survivre! voilà... tu te rends compte? ensuite/
79. (E): et qu'est-ce que vous avez fait? vous avez manifesté? vous avez fait quelque chose?
80. (I.Ind₆.P.H): non! personne! personne (*rires*) voilà. donc ensuite j'ai dû arrêté pour trouver un autre emploi à U₅. comment ça se dit en <français>?
81. (E): mm/
82. (I.Ind₆.P.H): U₅? c'est possible de dire? oui. donc c'est un parcours jusqu'au établissement privé. là-bas j'ai travaillé /
83. (E): c'était/
84. (I.Ind₆.P.H): depuis douze ans.
85. (E): mm/
86. (I.Ind₆.P.H): j'ai travaillé là-bas au département de traduction.
87. (E): de::: la langue française.
88. (I.Ind₆.P.H): tu connais la dame euh::: la dame euh:::
89. (E): qui est responsable.
90. (I.Ind₆.P.H): qui était responsable. donc tu connais mon parcours. voilà. c'était douze ans.
91. (E): un grand parcours! (*rires*)
92. (I.Ind₆.P.H): un grand parcours(*rires*) une randonnée!
93. (E): et pourquoi tu n'as pas pu redevenir responsable d'une chaire par exemple? ou revenir ici pour euh ou ailleurs pour euh pour être euh à nouveau responsable de chaire?
94. (I.Ind₆.P.H): à nouveau responsable? donc c'est c'est compliqué. de dire mais. tu sais que être responsable c'est pas si facile. du point de vue des. de bureaucratie. moi je n'aime pas ça! voilà. en plus euh. tous les emplois étaient déjà pris. oui. mais pour moi c'est pour moi c'est nul donc. ça ça peu importe! les POstes les emplois ça ne m'attirent a:::bsolument pas! voilà. donc et ici je travaille depuis deux ou trois ans. mais mon emploi principal. il a commencé à partir du premier septembre. j'ai travaillé ici comme ::: à mi temps.
95. (E) : à mi-temps. mm.
96. (I.Ind₆.P.H): à mi-temps. depuis deux ans. peut-être.oui. depuis deux ans.
97. (E): et ici et à U₅ à mi-temps?
98. (I.Ind₆.P.H): à moitié de temps quoi! je n'me rappelle plus! il y a un an j'ai travaillé à mi-temps oui c'est sûr... et maintenant euh là-bas j'ai arrêté?
99. (E): à cause du salaire encore?

100. (I.Ind₆.P.H): à cause du <salaire>/ non. <à> cause du salaire c'est mettons la deuxième raison. mais la principale c'est. que. l'établissement comme U₅.il. il n'est pas en voie <du> développement. il n'a pas de/ quant à moi. il n'a pas de perspectives.
101. (E): ah oui?
102. (I.Ind₆.P.H): ah oui. surtout surtout pour la formation des étudiants en français. surtout pour le français!
103. (E): si tu <envisages> / si tu vois le nombre des étudiants tu vois/ tu fais la conclusion tout de suite. ça diminue d'années en années!
104. (E): tu avais peur tu avais peur de / tu avais peur de/
105. (I.Ind₆.P.H): ah oui/
106. (E): perdre ton poste là-bas?/
107. (I.Ind₆.P.H): ah oui.
108. (E): c'est pour ça que tu as travaillé/
109. (I.Ind₆.P.H): tout-à-fait!...c'est la raison qui est plus importante pour moi. car perdre l'emploi c'est c'est le pire.
110. (E): et comment s'est passée ton intégration dans cette section de français qui vient de naître?
111. (I.Ind₆.P.H): du point de vue de/
112. (E): du point de vue/ du fait que ce soit une nouvelle <chaire> pardon une nouvelle filière. que ce soit euh qu'il y ait une nouvelle orientation. qu'on propose.
113. (I.Ind₆.P.H): mm/
114. (E): est-ce que ton intégration s'est faite facilement? tu as tout de suite compris de quoi il s'agissait? euh:::
115. (I.Ind₆.P.H): mm. hum/
116. (E): à quel point tu peux dire que tu t'es investi euh pour tout ces/
117. (I.Ind₆.P.H): quant à quant à l'intégration pour moi c'est c'était pas difficile car j'ai de l'expérience dans l'enseignement et l'apprentissage en qualité de l'enseignant donc euh c'était pas trop difficile. et euh pour la nouvelle filière c'était différent comme ailleurs.
118. (E): ah oui là c'est pas de la traduction!
119. (I.Ind₆.P.H): ah oui! c'est pas la traduction donc. et c'était. disons que. c'était TRES différent. car le programme. la méthodologie de l'enseignement. c'est c'est pas pareil. et la traduction c'est pas pareille. déjà premièrement la méthodologie. disons le soutien scientifique. c'est aussi différent.
120. (E): mm...
121. (I.Ind₆.P.H): voilà. et hum.et l'approche. c'est différent comme ailleurs.
122. (E): et tu étais au courant de l'approche communicative. de l'approche <actionnelle>/ actionnelle. est-ce que tu avais déjà employé cette méthodologie? ou bien/
123. (I.Ind₆.P.H): partiellement/
124. (E): partiellement.
125. (I.Ind₆.P.H): partiellement.
126. (E): déjà à l'époque quand tu étais à l'U₅ ou encore ici?
127. (I.Ind₆.P.H): à l'époque. à l'époque. ici c'est. c'est différent. et même. il faut faire des efforts. pour être insérer dans la méthodologie. pour être inséré à l'apprentissage de CECR.
128. (E): est-ce que tu as déjà participé à des stages pédagogiques organisés par exemple par l'ambassade?
129. (I.Ind₆.P.H): non pas encore.
130. (E): pas encore.
131. (I.Ind₆.P.H): tu sais que je suis ici une personne <nouvelle nouvelle>/
132. (E): nouvelle
133. (I.Ind₆.P.H): nouvelle venue quoi/
134. (E): et avant est-ce que tu /
135. (I.Ind₅.P.H): à l'époque. à l'époque/
136. (E): <tu as eu l'opportunité>
137. (I.Ind₆.P.H): ah oui! tout à fait. j'ai. il y a un an j'ai pris part à. au séminaire qui était organisé par l'ambassade qui était. qui était. qui est déroulé à V₃. Y a un séminaire. consacré. au CECR. mais à l'époque j'ai travaillé à:::/

138. (E): on t'a invité?
139. (I.Ind₆.P.H): ah oui. j'étais invité. avec. X₁. avec une autre professeure de l'école::: tu connais cette personne non? X₂ c'est X₂ qui travaille au gymnase. c'est aussi un professeur de français. mais on était trois au séminaire. qui::: qui a eu lieu pendant deux ou quatre jours.
140. (E): mm/
141. (I.Ind₆.P.H): je me rappelle plus!
142. (E): et qu'est-ce que ça t'a apporté ce séminaire?... tu as/
143. (I.Ind₆.P.H): une nouvelle vision. j'ai eu une nouvelle vision de. de l'apprentissage. oui c'était. mais. c'est juste pour la participation. à l'U₅ c'est pas la peine de commencer. car la méthodologie et::: et les manuels. sont tout à fait différents. voilà. c'était pas la peine! voilà.
144. (E): et ils ont accepté à l'institut que tu partes euh à un séminaire?
145. (I.Ind₆.P.H): ah oui tout à fait pas d problème! y avait pas de problème mais on a. tous les papiers. tout le dossier était tout simplement. était mis de côté.
146. (E): mm. d'accord. est-ce que tu peux tu peux me dire si tu es allé dans un pays francophone?
147. (I.Ind₆.P.H): oui oui. bien sûr?
148. (E): lesquels?
149. (I.Ind₆.P.H): la France.
150. (E): mm. plusieurs fois?
151. (I.Ind₆.P.H): euh quelques fois. j'ai été trois ou quatre fois. mais c'est dans les années je pense. deux-mille. et ensuite. même avANT. dans les années quatre-vingt-dix. deux-mille euh. deux-mille un je sais pas exactement.
152. (E): mm mm. et c'était dans quel cadre?
153. (I.Ind₆.P.H): tu dis?
154. (E): pourquoi tu es allé en France? en tant que touriste?
155. (I.Ind₆.P.H): en tant que touriste. en tant que. en tant qu'invité des amis quoi! on était avec un truc des (*rires*) de mes amis. qui étaient partis ensuite. j'ai visité une autre région.
156. (E): mm/
157. (I.Ind₆.P.H): tout seul. je suis allé voir mon ami qui. qui habitait là-bas. à R_{FRANCE1}. V_{FRANCE1} donc on a quelques amis là-bas. j'ai voyagé pas mal je sais pas.
158. (E): mm.
159. (I.Ind₆.P.H): mais c'est pas en qualité de. d'enseignant. non.
160. (E): est-ce que tu es allé dans un autre pays francophone que la France ? tu as visité/
161. (I.Ind₆.P.H): n:::on. que la France.
162. (E): mm. d'accord. et euh pourquoi tu es devenu professeur de français? pourquoi le français? pourquoi pas l'allemand ou l'anglais?
163. (I.Ind₆.P.H): à l'école. on a commencé à apprendre le français à partir de::: de::: de tout petit (*rires*) de la première <année>/ de la première année quoi! dès que je suis/
164. (E): première classe?
165. (I.Ind₆.P.H): première classe oui. c'était à V₁. c'était à l'époque une école qui était spécialisée en français. j'ai étudié le français à partir de la première classe.
166. (E): mm.
167. (I.Ind₆.P.H): on avait sept ans ou huit ans.
168. (E): mm.
169. (I.Ind₆.P.H): et après on a arrêté. euh:::là-bas pour l'instant je sais y a quelques classes qui apprennent le français c'est tout.
170. (E): mm. euh:::
171. (I.Ind₆.P.H): voilà. peut-être que c'était. une sorte de vocation.
172. (E): mm... est-ce que tu peux me dire que plusieurs ça dépend de l'année. du programme ou de l'année de formation.
173. (E): il te convient ce manuel?
174. (I.Ind₆.P.H): oui c'est bien.
175. (E): tu ne rencontres aucune difficulté?
176. (I.Ind₆.P.H): <non>/

177. (E): tu trouves que c'est adapté?
178. (I.Ind₆.P.H): « Campus 1 »?
179. (E): mm. tu penses que c'est bien adapté?
180. (I.Ind₆.P.H): je fais tout mes efforts pour adapter. l'autre manuel. c'est « Campus 2 ». de la quatrième année. c'est pour la deuxième langue. « Edito » pour euh::: la quatrième année. première langue. et en plus si on parle des manuels supplémentaires on a de tout. on peut utiliser donc euh::: littérature. disons de belles lettres. pour / pour la lecture. plus approfondie quoi.
181. (E): quelle discipline tu enseignes? enfin je veux dire quels modules? quels cours?
182. (I.Ind₆.P.H): (*toussotte*)
183. (E): est-ce que c'est en général la pratique de la langue/
184. (I.Ind₆.P.H): la pratique de la langue pour/
185. (E): ou bien la civilisation?/
186. (I.Ind₆.P.H): pour la formation de. deuxième langue... euh::: la pratique de la langue pour la première langue. la quatrième année. c'est la deuxième année. la deuxième langue c'est la première année. la deuxième langue. la quatrième année. c'est aussi la deuxième langue... et quatrième année. c'est la première langue. en plus les disciplines théoriques.
187. (E): c'est-à-dire?
188. (I.Ind₆.P.H): la civilisation. la lexicologie. euh::: la théorie de phonétique.
189. (E): et tu as appris toutes ces/ euh comment quand tu as fait tes études tu as eu toutes ces matières?
190. (I.Ind₆.P.H): ah oui. en plus j'ai travaillé avec ces disciplines à l'U₅. là aussi des cours de lexicologie. de... de théorie de grammaire. aussi...
191. (E): des cours de psychologie?
192. (I.Ind₆.P.H): théorie de grammaire. LEXICOLOGie.
193. (E): ah! lexicologie. c'est c'que tu m'as dit!
194. (I.Ind₆.P.H): voilà. pas de civilisation. non non. là-bas il y a un cours qui s'appelle. « *Civilisation ukrainienne* ». c'est pareil à la civilisation. mais pas de manuel ici.
195. (E): juste j'ai une question. je reviens sur ce que tu dis sur le CECR. avant ce séminaire à V₅ est-ce que tu étais au courant de ce que c'était ce séminaire?
196. (I.Ind₆.P.H): non.
197. (E): non?
198. (I.Ind₆.P.H): non.
199. (E): oui. d'accord. et pour toi c'est quelque chose que tu comprends maintenant?
200. (I.Ind₆.P.H): ah oui. pour l'instant j'ai étudié le bouquin ou le livre. c'est écrit/ le programme. le programme. c'est le bleu.
201. (E): en ukrainien?
202. (I.Ind₆.P.H): en ukrainien et j'ai le même programme en français.
203. (E): euh. d'accord. ok... euh::: très bien. est-ce que tu peux me dire. et maintenant je reviens sur la question sur les manuels. euh::: que représente le manuel pour toi? le manuel en cours de français. parce que j'ai vu que tu utilisais à chaque fois un manuel. est-ce que c'est un élément qui est important pour le cours de français? est-ce que le manuel que tu utilises convient à tes attentes?
204. (I.Ind₆.P.H): si on parle des « Campus ». si / si/ si on parle d'un seul manuel ça suffit pas. il faut avoir tout un complexe.
205. (E): c'est-à-dire CD/
206. (I.Ind₆.P.H): c'est-à-dire tous les outils. le CD. le livre du professeur. le livre/
207. (E): mais vous l'avez ça?
208. (I.Ind₆.P.H): oui. tout à fait. on a de tout. car sans CD sans support technique. ça n'apporte pas de connaissances. ça ne donne pas de connaissances pour l'apprentissage. car l'apprentissage. c'est important.
209. (E): est-ce que tu peux me dire si tu trouves important l'enseignement-apprentissage d'une langue?
210. (I.Ind₆.P.H): de n'importe quelles langues?
211. (E): oui. est-ce que tu estimes que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère c'est important?

212. (I.Ind₆.P.H): euh oui c'est/
213. (E): ou pas!
214. (I.Ind₆.P.H): c'est la perspective donc c'est logique. c'est on peut dire que c'est le monde sourd. il faut que les contacts se développent s'enrichissent. c'est le sens d'une langue étrangère sinon on peut pas se développer ailleurs. apprendre quelque chose de neuf de la civilisation des autres pays. pour moi c'est logique.
215. (E): j'aimerais savoir quelles sont les priorités de l'université. en général.
216. (I.Ind₆.P.H): les priorités *au sujet de langue*.
217. (E): quelles doivent être les priorité? est-ce que toi dans ton parcours tu as rencontré est-ce que c'est plus facile...est-ce que tu estimes que l'université fait tout ?
218. (I.Ind₆.P.H): si on parle des Français c'est mieux qu'ailleurs. si on parle des universités. la région. ici c'est mieux. on attire plus d'attention ici qu'à l'U₂.
219. (E): pourquoi? c'est une grande filière?
220. (I.Ind₆.P.H): on sent qu'il y a plus de formations... euh tu peux arrêter?
221. (E): mm.

[...]

FIN

[E.Ind₇.P.F; V₂; U₂]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 5 mai à 16h30 dans la salle des enseignants de langues pour les filières non linguistiques
Informateur(-rice)	Enseignante âgée entre 30 et 40 ans, diplômée d'un <i>Mahistr</i> en philologie française
Durée des entretiens	27'13
Langues utilisées pendant l'entretien	en français et quelques énoncés en <i>ukrainien</i>
Autre indication	Entre deux cours.

1. (E): alors depuis quand enseignez-vous le français?
2. (I.Ind₇.P.F): j'enseigne le français depuis mille neuf cent quatre-vingt dix-huit. euh c'est-à-dire euh d'après... j'ai terminé l'université. je <venue> à V₁/
3. (E): mm/
4. (I.Ind₇.P.F): et j'ai commencé mon travail.
5. (E): et vous avez eu quel diplôme? et dans quelle université?
6. (I.Ind₇.P.F): l'U₁ de V₂.
7. (E): ah ! de V₂! ah d'accord!
8. (I.Ind₇.P.F): mm/
9. (E): et vous avez eu un Mahister?
10. (I.Ind₇.P.F): ah ! quand j'ai terminé l'université. il n'existait pas de *Mahistr*.
11. (E): mm.
12. (I.Ind₇.P.F): ah. c'est /on. donnera à euh <ce> niveau <a> après hum. dans quelques années il me semble!
13. (E): mm. d'accord. ok. donc vous:::/
14. (I.Ind₇.P.F): mais j'ai terminé euh. ici. à notre université. euh. *le premier cycle du doctorat (rires)*
15. (E): ah! d'accord. ok... et vous êtes *candidat ès sciences*?
16. (I.Ind₇.P.F): non!
17. (E): non? pas encore?
18. (I.Ind₇.P.F): non je n'ai pas. euh...je ne pouvais pas soutenir.
19. (E): et c'est euh::: *le premier cycle de doctorat* de::: français?
20. (I.Ind₇.P.F): non non non non! euh::: c'est euh les méthodes d'apprentissage de français. pour euh les étudiants qui ne sont pas les étudiants spécialistes de français.
21. (E): donc vous êtes habituée à c'qu'on appelle le français à objectif spécialisé? le FOS?
22. (I.Ind₇.P.F): peut-être on peut dire!...
23. (E): <vous êtes>/
24. (I.Ind₇.P.F): j'ai quelques groupes qui ont le français comme deuxième langue. mais c'est de temps en temps.
25. (E): mm... et vos groupes d'étudiants ils ont quoi comme spécialité à côté? enfin comme spécialité principale?
26. (I.Ind₇.P.F): euh. ce n'est pas comme spécialité. euh. c'est français comme matière générale. c'est euh/ ce sont. par exemple les chorégraphes. les musiciens. les mathématiciens hum les philologues de la langue ukrainien par exemple. la faculté pédagogique. hum/
27. (E): tout! (*rires*)
28. (I.Ind₇.P.F): oui! (*rires*) oui! y a des personnes qui euh ont étudié le français à l'école.
29. (E): ah! en deuxième langue ?
30. (I.Ind₇.P.F): non euh ce n'est PAS la deuxième langue! c'est comme::: la culture physique pour les Ukrainiens.
31. (E): alors c'est quelque chose qu'ils ont commencé à l'université du coup?
32. (I.Ind₇.P.F): non non non! ils euh ont appris le français. à l'école. et à l'université. ils euh. continuent!

33. (E): c'est une option.
34. (N): oui!
35. (E): c'est comme une option!
36. (I.Ind₇.P.F): oui.
37. (E): c'est comme une option. d'accord! ok... et pourquoi vous avez décidé d'enseigner le français? pourquoi/
38. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) parce que j'ai terminé euh l'école spéciale. classe. oui c'est une école spécialisée. maintenant il me semble que c'est un gymnase⁴¹. un lycée. oui. un lycée. il me semble!
39. (E): ici? dans la région?
40. (I.Ind₇.P.F): non/ oui oui oui. à V₂.
41. (E): mm.
42. (I.Ind₇.P.F): c'est pourquoi. bien. j'aimais euh à l'école. j'aimais le français et j'aimais euh dessiner (*rires*) j'ai ::/ j'hésitais. qu'est-ce qu'il faut choisir! mais (*rires*)le français (*rires*)/
43. (E): mm/
44. (I.Ind₇.P.F): j'enseignais le français <dès> première classe.
45. (E): mm. au début ouais.
46. (I.Ind₇.P.F): au début oui.
47. (E): et vous avez enseigné le français pendant longtemps à l'école?
48. (I.Ind₇.P.F): non à l'école je ne travaillais pas à l'école.
49. (E): ah vous n'avez jamais travaillé à l'école?
50. (I.Ind₇.P.F): mm.
51. (E): ok...ah! mais vous avez appris le français à partir de la première classe?
52. (I.Ind₇.P.F): mm mm.
53. (E): vous déjà allée en France ou dans un pays francophone?
54. (I.Ind₇.P.F): non. malheureusement. jamais...
55. (E): et pour quelles raisons?
56. (I.Ind₇.P.F): ah pour quelles raisons (*rires*)<?>. ah peut-être pour des raisons d'argent!...
57. (E): et euh::: vous avez déjà participé à des séminaires organisés par l'Ambassade?
58. (I.Ind₇.P.F): oui. quelques fois.
59. (I.Ind₇.P.F): pour des stages pédagogiques?
60. (I.Ind₇.P.F): des stages pédagogiques. non pas. et::: séminaires? oui. à l'Alliance Française . quelques fois. <? par exemple trois journées> je ne me rappelle pas.
61. (E): vous connaissez ce que c'est l'Alliance Française?
62. (I.Ind₇.P.F): comme quoi?
63. (E): vous connaissez ce que c'est l'Alliance Française?
64. (I.Ind₇.P.F): ouais.
65. (E): et vous/
66. (I.Ind₇.P.F): un peu!...
67. (E): et vous avez déjà euh comment dire. récemment il y a eu un festival sur le filme/ sur les films francophones à V₂/
68. (I.Ind₇.P.F): ah euh j'ai entendu::: ce festival. j'ai visité. j'ai regardé. un festival euh. une fois. l'année passée. euh oh *non!* il y a deux années.
69. (E): mm...mm. d'accord. et euh comment vous faites pour hum... pour hum. communiquer en français en dehors de vos cours? pour entendre le français. u'est-ce que vous faites?
70. (I.Ind₇.P.F): qu'est-ce que je <faites>? ah euh <j'attends>/ j'aime les chansons françaises françaises. j'écoute. sans cela. j'aime les films français. mais sans cela je ne sais pas. qu'est-ce que <veut dire> (*rires*)/

⁴¹ Le gymnase (*гимназія*) est un établissement d'enseignement secondaire où sont enseignées les sciences humaines (CHTCHKATOUNOVA dans KREMEN, 2008 :136 ; voir chapitre 4)

71. (E): euh::: est-ce que je sais pas. est-ce que vous regarder TV5 si vous avez le câble? chez vous. est-ce que vous regardé la télévision en français ? est-ce que vous regardé par Internet ? euh les nouvelles en français. est-ce que euh::: vous allez régulièrement à l'Alliance Française prendre des films ou des choses comme ça ?
72. (I.Ind₇.P.F): non/
73. (E): est-ce que vous avez peut-être des amis francophones qui vivent euh ici à V₂? ou que vous connaissez par Internet ou?/
74. (I.Ind₇.P.F): non. je sais pas.
75. (E): non?
76. (I.Ind₇.P.F): non. je ne peux pas dire que ce sont des amis.
77. (E): et hormis le français. est-ce que vous avez déjà enseigné une autre discipline?
78. (I.Ind₇.P.F): en français? l'année passée. j'enseignais aux étudiants en français qui apprennent la deuxième langue. et hum. peut-être la culture et la civilisation <?> et euh. la deuxième langue.
79. (E): la deuxième langue. d'accord... mais est-ce que vous enseignez par exemple une AUTRE langue? comme l'anglais ou l'espagnol.
80. (I.Ind₇.P.F): oui. au commencement de mon travail. l'anglais (*rires*) non maintenant/
81. (E): et vous n'avez pas voulu continuer?
82. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) je n'avais pas de cours euh je n'avais pas de possibilités.
83. (E): mm/
84. (I.Ind₇.P.F): et je voudrais dire que j'ai/ que je n'aimais pas l'anglais/
85. (E): mm/
86. (I.Ind₇.P.F): je ne sais pas pourquoi (*rires*)
87. (E): mm/
88. (I.Ind₇.P.F): c'est pourquoi je suis content. que je n'enseigne pas!
89. (E): et comment vous avez trouvé ce poste à l'université pour donner des cours de français? comment s'est passé votre recrutement ici à l'université?
90. (I.Ind₇.P.F): oh (*soupir*) et bien il y a beaucoup de problèmes. il y a beaucoup de problèmes avec euh des salles d'études. avec les manuels. avec/
91. (E): juste je reprends depuis le début. pardon. juste. comment vous avez trouvé votre travail à l'université? est-ce que c'était par une annonce. par je sais pas moi/
92. (I.Ind₇.P.F): vous voulez savoir si utile ou inutile? (*rires*)/
93. (E): non non non. euh/ (*une enseignante entre dans la salle et sort*)
94. (E): comment vous avez trouvé le travail?
95. (I.Ind₇.P.F): ah! comment j'ai trouvé?/
96. (E): oui!
97. (I.Ind₇.P.F): ah! comment j'ai trouvé? ah! oh ! c'est un. c'est le parent...
98. (E): mm/
99. (I.Ind₇.P.F): qui m'a aidée...
100. (E): c'est-à-dire?
101. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) c'est-à-dire. c'est euh. c'est l'oncle de mon père.
102. (E): oui. qu'est-ce qu'il a fait? il travaille ici?
103. (I.Ind₇.P.F): non non! ah oh! euh::: son chef était connaissance de notre chef.
104. (E): mm <?>
105. (I.Ind₇.P.F): peut-être qu'on peut dire que c'est par hasard. parce que <à> ce moment je cherchais le travail à V₁.
106. (E): mm/
107. (I.Ind₇.P.F): et on peut dire que j'ai trouvé. mais euh c'est à cause du logement. des euh... <etc. ça coûtera de l'argent>
108. (E): d'accord... et donc vous avez commencé à travaillé en quatre-vingt-dix-huit.
109. (I.Ind₇.P.F): oui.
110. (E): et justement c'est ce que vous aviez commencé à me dire. quelles sont les difficultés et les avantages ?/ les inconvénients et les avantages que vous trouvez ou que que vous rencontrez dans votre travail ?
111. (I.Ind₇.P.F): les avantages? euh je vous ai déjà dit. euh c'est peut-être absence de salles d'études <?> mais en général de salles d'études. nous travaillons de quelques

- groupes. dans une salle. euh ce sera l'anglais euh. c'est peut-être anglais. français. l'allemand hum. beaucoup de groupes dans une salle (*rires*)
112. (E): la salle S₁? là. où vous êtes souvent?
113. (I.Ind₇.P.F): la salle de conférences oui. et la salle/
114. (E): il y a plusieurs plusieurs professeurs qui donnent des cours en même temps ?
115. (I.Ind₇.P.F): oui. oui.
116. (E): et vous avez un tableau? vous avez les manuels? comment ça se passe?
117. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) oui! nous avons un tableau. mais qu'est-ce qu'on peut faire < si c'est tableau>!
118. (E): mm. d'accord ok. et vous utilisez quel manuel?
119. (I.Ind₇.P.F): hum.hum. nous avons/ je ne peux pas que c'est manuel pour chaque spécialisation. j'ai un manuel pour les spécialisations économiques. j'ai un recueil de textes pour les spécialisations euh artistiques. mais on ne peut pas dire/
120. (E): <c'est ça non?>
121. (I.Ind₇.P.F): oui. des textes et des exercices. mais je ne peux pas dire qu'il y a les manuels pour chaque spécialisation. c'est pourquoi nous travaillons avec les copies. nous recherchons. ce sont les articles de journaux. de revues. d'Internet.
122. (E): mm...
123. (I.Ind₇.P.F): et nous avons des recueils. des exercices de grammaire. nous travaillons avec cela...
124. (E): et sur quoi insistez-vous lorsque vous enseigner? sur quel ASPECT vous insistez?
125. (I.Ind₇.P.F): euh c'est la traduction et euh c'est la discussion. peut-être.
126. (E): mm...
127. (I.Ind₇.P.F): ce sont les sujets des conversations...mais tout d'abord ce sont des textes spéciales...
128. (E): euh... euh et quels sont. je reviens aux avantages et aux inconvénients que vous rencontrés. et quels sont les autres inconvénients et les avantages que vous avez euh à travailler de cette manière?
129. (I.Ind₇.P.F): ah euh les avantages. euh. c'est peut-être euh oh (*soupir*) c'est. je dois travailler avec groupes de spécialisations différentes. par exemple. dans ma groupe/ dans mon groupe euh on peut trouver les étudiants qui enseignent la physique. Les mathématiques. l'histoire. parce que nous n'avons pas d'étudiants pour composer euh un groupe.
130. (E): avec une seule spécialité ?
131. (I.Ind₇.P.F): oui avec une seule spécialité.
132. (E): mm. et ça c'est un avantage ou un inconvénient? un inconvénient ?
133. (I.Ind₇.P.F): euh qu'est-ce que c'est ?
134. (E): un inconvénient? *un inconvénient*.
135. (I.Ind₇.P.F): ah ! avantages. je ne peux pas trouver les avantages/
136. (E): c'est vrai?
137. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) quel avantage. je ne sais pas quel avantage <je ne pouvais vous pas dire>!
138. (E): mm. est-ce que vous êtes un peu le vocabulaire spécialisé de la didactique? c'est-à-dire hum est-ce que vous connaissez le « Cadre européen de référence » euh::: dans ::: les langues le » Cadre européen de référence des langues » ?/
139. (I.Ind₇.P.F): en général! on parlait des exigences... des tendances...
140. (E): mm... est-ce que vous travailler avec euh::: avec euh des. par exemple avec les musiciens avec euh la musique. avec les chansons. est-ce que vous travailler avec des films? d'autres supports que des manuels?
141. (I.Ind₇.P.F): euh oui. nous avons travaillé avec euh des chansons. nous avons travaillé avec des vers. mais pas avec des films. car nous n'avons pas de possibilités !
142. (E): et pourquoi vous n'enseignez pas. vous ne donnez pas des cours dans la salle en face?
143. (I.Ind₇.P.F): oh euh nous ne pouvons pas parce que il y a beaucoup de groupes qui ont le français comme la possibilité. et ils n'ont pas la possibilité de tous euh travailler hum dans cette salle.

144. (E): et vous empruntez des livres. des CD. des DVD. des manuels ici? vous empruntez?
145. (I.Ind₇.P.F): non non. j'utilisais euh mes textes/
146. (E): <?> ... pourquoi?
147. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) je ne sais pas!
148. (E): c'est pas interdit. je pense euh:::/
149. (I.Ind₇.P.F): euh. peut-être parce que j'ai beaucoup de textes. que je <n'utilisa>/ que je n'utilisais jamais. et. peut-être. euh. je ne sais pas . je ne peux pas vous répondre à cette question!
150. (E): mm/
151. (I.Ind₇.P.F): j'ai beaucoup de textes. j'ai beaucoup de:::
152. (E) : vous avez du matériel à vous /
153. (I.Ind₇.P.F): oui!... je suis d'accord qu'il faut changer. qu'il faut renouveler. je suis d'accord... mais chaque année on raccourcit les heures. et euh. par exemple. euh. quand j'ai commencé. quand j'ai commencé mon travail. nous étudions le français pendant trois années. maintenant nous étudions pendant deux années. et l'année prochaine. on nous propose de travailler deux semestres seulement/
154. (E): mm...
155. (I.Ind₇.P.F) : et le niveau des étudiants. il faut dire encore dire. les étudiants sont. que les étudiants. de l'école hum::: avec des niveaux différents. il y a des étudiants qui parlent. il y a des étudiants qui ne peut pas lire. ils ont <d'un> même groupe.
156. (E): mm... et est-ce que pour vous la langue étrangère c'est important? est-ce que pour vous c'est important d'enseigner et est-ce que c'est important d'apprendre une langue étrangère? ou DES langues étrangères?
157. (I.Ind₇.P.F): pour moi?
158. (E): oui. j'aimerais avoir votre position sur ce /
159. (I.Ind₇.P.F): oui je trouve ça importante de savoir des langues étrangères.
160. (E): pourquoi?
161. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) pourquoi? parce qu'on dit tu es <six>fois l'homme et combien de langues tu connais. je ne peux pas traduire.
162. (E): mm. et en ukrainien?
163. (I.Ind₇.P.F): tu es autant de fois l'homme que tu connais de langues.
164. (E): mm. j'ai déjà entendu!
165. (I.Ind₇.P.F): mais dans la vie. contemporaine. dans le monde contemporaine. c'est très bien. parce que nous ne connaissons pas où nous devons nous aller demain. c'est l'Italie? c'est l'allemand?/ c'est l'Allemagne? c'est l'Espagne?
166. (E): vous êtes déjà allée à l'étranger?
167. (I.Ind₇.P.F): en Pologne.
168. (E): en Pologne. en Russie?
169. (I.Ind₇.P.F): en Russie non. je <n'étais> pas en Russie...
170. (E): mm... et vous êtes un petit peu au courant du projet? de la filière de français qui s'est ouverte? vous étiez je pense au début investie. engagée dans ce projet. non?
171. (I.Ind₇.P.F): non. je n'étais pas engagée dans ce projet. peut-être je ne sais pas les détails de ce projet.
172. (E): mais il vous intéresse ou pas?
173. (I.Ind₇.P.F): euh <je> euh::: je ne sais PAS et il me semble que c'est projet. que c'est le projet euh:::... comment cela veut dire... je ne suis pas engagée dans ce projet parce que je travaille... j'ai d'autres buts par exemple. je n'enseigne pas le français comme la spécialité. je travaille dans d'autre//l'autre chaire... hum n'est pas liée à ce projet il me semble.
174. (E): mm. euh::: j'aimerais savoir. selon vous. d'après vous quelles doivent être les priorités de l'université pour euh...améliorer ou pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en général? quelles sont les priorités que doit mettre en place l'université? pour enseigner <les langues>/
175. (I.Ind₇.P.F): les priorités? mais peut-être::: peut-être ce n'est pas euh. le. ce n'est. .. il faut mettre peut-être plus d'attention aux conditions. aux conditions d'études. d'études. des étudiants.

176. (E): c'est-à-dire?
177. (I.Ind₇.P.F): peut-être on peut faire euh peut-être il ne faut pas agrandir le groupe. des étudiants.
178. (E): vous travaillez avec combien euh d'étudiants en général? dans un groupe il y a combien d'étudiants?
179. (I.Ind₇.P.F): moi je travaille avec les groupes de quinze jusqu'à trois étudiants. mais euh je pense si vous demandez en général. euh. j'enseigne euh. le français comme la deuxième langue. et nous avons <les> groupes de quinze étudiants. je trouve que c'est. je trouve que c'est TROP!
180. (E): mm.mm... est-ce qu'il y aurait d'autres priorités?
181. (I.Ind₇.P.F): priorités sauf les conditions (*rires*) matérielles? euh::: peut-être...on va élargir (*sonnerie de téléphone*) le stage oh! le stage des étudiants à l'étranger. des langues on apprend...parce que nos étudiants trouvent leurs chemins d'aller à l'étranger de temps en temps. < pour travailler>
182. (E): mm. c'est-à-dire sans passer par l'université.
183. (I.Ind₇.P.F): oui.
184. (E): c'est ça? et vous vous souhaiteriez que les étudiants aillent à l'étranger. pour faire leurs études?
185. (I.Ind₇.P.F): OUI ! pour faire leurs études ou::: pour faire leurs stages!...
186. (E): ok... (*rires*)... j'aimerais savoir ce que vous attendez des centres culturels francophones. par exemple de de l'Ambassade. l'Alliance Française. mais aussi canadienne et francophone. est-ce que vous avez des souhaits? des vœux?
187. (I.Ind₇.P.F): je n'ai entendu des autres alliances. canadien. je ne sais pas s'il existe. est-ce qu'il existe?
188. (E): est-ce que vous. QU'EST-CE que vous attendez en fait? est-ce que vous avez des. est-ce que vous aimeriez travailler avec eux? est-ce que vous aimeriez qu'ils donnent du matériel? est-ce que vous/
189. (I.Ind₇.P.F): peut-être peut-être. ce sera intéressant. pourquoi pas?... mais est-ce qu'il existe ces centres? sauf l'Alliance française? je ne crois pas!
190. (E): à V₂. non. mais en général. en fait. euh:::... est-ce que vous travailler avec les autres professeurs de français et avec les autres professeurs de langues? est-ce que vous avez des réunions entre vous ?
191. (I.Ind₇.P.F): oui. nous étions deux. deux professeurs. ah non nous étions au commencement nous avions trois par exemple. trois. il me semble. trois. trois! /
192. (E): vous étiez /
193. (I.Ind₇.P.F): ici!
194. (E): au tout début:::où l'on enseignait le français? vous étiez là au début quand on commençait à enseigner le français?
195. (I.Ind₇.P.F): euh. et. euh. ce n'était pas l'université tout d'abord. c'était l'institut de culture. et institut pédagogique. et je travaillais à l'institut de culture. à la chaire de l'institut de culture. j'étais UN professeur. <je> euh::: de français. et ici. quand. euh l'université a été fondée. ici euh hum. il y avait deux professeurs.
196. (E): mm/
197. (I.Ind₇.P.F): deux professeurs/
198. (E): avant votre arrivée? avant que vous arriviez? /
199. (I.Ind₇.P.F): oui oui. et maintenant je suis seule!...
200. (E): ok... et. est-ce que vous avez des contacts avec les autres professeurs. les autres professeurs de français?
201. (I.Ind₇.P.F): (*rires*) je DOIS avoir les contacts! mais nous avons beaucoup de travail pareil. nous devons travailler ensemble... on nous donne les mêmes devoirs. par exemple nous devons préparer ensemble. les examens. les billets. les textes... nous devons échanger nos matériels... (*sonnerie de téléphone*)[...]
202. (E): donc on peut arrêter là l'entretien dans ce cas?
203. (I.Ind₇.P.F): peut-être! je ne sais pas quoi ajouter!
204. (E): merci!

FIN

[E.Ind₈.P.F; V₂; U₂]

Le contexte

Dates, heures et lieu	Le 7 mai à 13h30 dans la salle des enseignants du département des langues romanes.
Informateur(-rice)	Enseignante âgée entre 40-50ans, niveau de candidat ès science en philologie française (thèse non-soutenue), ex-officier de l'armée.
Durée des entretiens	56'27
Langues utilisées pendant l'entretien	En français, <i>en russe</i> et quelques énoncés en ukrainien (note de bas de pages)
Autre indication	Pendant l'entretien, plusieurs personnes nous ont interrompues pour demander des renseignements.

1. (E): racontez-moi un peu comment vous êtes venue/ votre parcours jusqu'ici euh enseigner à l'université. qu'est-ce qui / quels diplômes vous avez passés?
2. (I.Ind₈.P.F): mm/
3. (E): si vous avez/ où est-ce que vous avez enseigné?
4. (I.Ind₈.P.F): mm/
5. (E): etc.
6. (I.Ind₈.P.F): euh...j'ai/ j'ai terminé l'université dans la ville de V_{Russie1}. (*elle écrit le nom*)
7. (E): mm.
8. (I.Ind₈.P.H): euh la faculté de langues étrangères. euh. mais j'ai travaillé toujours comme le professeur d'allemand.
9. (E): (*air étonné*)
10. (I.Ind₈.P.H): (*rires*) euh oui. parce que j'ai deux langues. le français et l'allemand.
11. (E): et le français. c'était langue/ deuxième langue?
12. (I.Ind₈.P.F): preMIER! MAIS. j'ai hum hum mon mari militaire. et nous avons partis/ nous sommes partis en Géorgie. Géorgie. et là-bas. j'ai travaillé euh pendant six ans euh dans les écoles <différents>. et j'ai travaillé. comme::: comme:: le professeur d'allemand. voilà. et il n'y a pas euh pendant (*soupir*) ces / pendant ces années. il n'y avait pas/ <je n'a pas> eu:: la possibilité de parler en français. et je. je n'ai jamais été en FRANCE! et voilà pourquoi il n'y a pas euh de::: comment /
13. (E): mm...
14. (I.Ind₈.P.F): hum.... *pratique? de pratique/*
15. (E): de pratique.
16. (I.Ind₈.P.F): hum. après cela. nous sommes partis avec mon mari en / en Ukraine. c'était le mille (*elle écrit*)/mille neuf-cent euh...
17. (E): quatre-vingt/
18. (I.Ind₈.P.F): quatre-vingt DOUZE euh::: oui! et j'ai travaillé comme le professeur d'allemand dans le gymnase. vous savez que chez nous les gymnases c'est::: c'est comme. lycées.
19. (E): mm.
20. (I.Ind₈.P.F): et voilà. et::: euh/
21. (E): et c'était un gymnase particulier?/ euh je veux dire avec une spécialité? est-ce que/
22. (I.Ind₈.P.F): non non!
23. (E): non. c'était général?
24. (I.Ind₈.P.F): euh::: mais. *les grandes classes étaient divisées. là il y avait des classes spécialisées pour les sciences humaines. pour les mathématiques/*
25. (E): *ah d'accord!*
26. (I.Ind₈.P.F): *et c'est pourquoi j'ai travaillé avec les classes qui faisaient seulement de l'allemand. c'est pourquoi j'ai enseigné l'allemand l'allemand!*
27. (E): mm/

28. (I.Ind₈.P.F): *et ensuite en mille neuf cent quatre vingt dix neuf je suis partie en Italie. pendant deux ans j'ai vécu là-bas. et déjà. en mille neuf cent quatre vingt dix huit en mille neuf cent quatre vingt dix huit. et en deux mille nous arrivions à V₁ (elle écrit les chiffres sur une feuille) à V₁.*
29. (E): d'accord ok.
30. (I.Ind₈.P.F): *j'ai cherché du travail avec un peu de réserve. il n'y avait pas de travail. je suis russophone. et il y avait un problème à caractère politique. 'oh elle est Russe !' alors elle ne maîtrise pas l'ukrainien. et donc nous sommes arrivés. le français ici n'avait jamais été enseigné. ça ne vous fait rien si je parle russe?*
31. (E): *non non non pas du tout!*
32. (I.Ind₈.P.F): *le français n'existait pas. et il n'y avait pas de faculté de langues étrangères. il y avait une faculté. peut-être qu'on vous en a parlé?*
33. (E): *(signe négatif de la tête)*
34. (I.Ind₈.P.H): *non? c'était le russe. il y avait ici une faculté de russe uniquement.*
35. (E): *mais en deux mille/*
36. (I.Ind₈.P.F): *en deux mille il y avait déjà cette faculté! mais c'est apparu seulement en mille neuf cent quatre vingt dix huit elle était là déjà! russe et plus euh et plus. anglais!*
37. (E): *et c'est tout?*
38. (I.Ind₈.P.F): *et c'est tout! oui! et anglais (elle fait un schéma)*
39. (E): *y avait pas de français déjà dans les années quatre vingt dix?!*
40. (I.Ind₈.P.F): *non non non!... et je suis venue une nouvelle fois enseigner l'allemand.*
41. (E): *donc au début vous étiez professeur d'allemand ?*
42. (I.Ind₈.P.F): *oui. et il n'y avait pas de professeur de français. et j'étais professeur de latin aussi. j'ai aussi le latin. latin (elle écrit quelques informations sur une feuille de papier pour faciliter ma compréhension)/*
43. (E): *mm.*
44. (I.Ind₈.P.F): *en deux mille deux je suis entrée en doctorat. et ma thèse donc s'intitule le lexique de l'armée. ah! j'ai oublié de dire qu'après l'université j'ai fait mon service militaire.*
45. (E): *à l'armée?*
46. (I.Ind₈.P.F): *oui! (rires)*
47. (E): *attendez. quand est-ce que vous avez fini l'université?*
48. (I.Ind₈.P.F): *euh en mille neuf cent hum quatre-vingt-six. oh! cinq!*
49. (E): *quatre-vingt-cinq.*
50. (I.Ind₈.P.F): *cinq oui!*
51. (E): *vous avez servi/*
52. (I.Ind₈.P.F): *dans militaire. oui!*
53. (E): *vous faisiez quoi?*
54. (I.Ind₈.P.F): *ah! je ne peux pas dire! (rires) c'est un secret! [...]*
55. (E): *mm. et::/*
56. (I.Ind₈.P.F): *et mon mari aussi.*
57. (E): *d'accord. mm mm. vous avez servi combien de temps dans l'armée?*
58. (I.Ind₈.P.F): *comme officier/*
59. (E): *comme officier mais combien de temps?*
60. (I.Ind₈.P.F): *combien de temps? euh. deux ans.*
61. (E): *et c'était obligatoire ou c'est/*
62. (I.Ind₈.P.F): *non non! hum hum après. hum. pendant les années soviétiques il est obligatoire chez nous aller ::: dans les villages. euh. pendant euh. trois euh. ans. travailler comme professeur. mais. donc je me suis mariée. et puisqu'il était toujours en études à l'institut militaire. pour ne pas m'en aller et nous séparer nous avons décidé que j'irais faire mon service militaire. et après j'ai démissionné. je ne voulais pas servir plus longtemps. parce que mon mari est militaire. je suis militaire. oh non! et voilà pourquoi j'ai démissionnée. ma biographie est donc très riche! (rires)/*
63. (E): *bah oui oui oui!//*
64. (I.Ind₈.P.F): *peu importe. c'était une bonne expérience! c'était bien! je suis optimiste. et quand j'ai décidé de commencer mon doctorat le lexique militaire m'intéressait*

beaucoup dans les langues romanes. et donc j'ai appris bien sûr le latin. et aussi le lexique militaire italien et français.

65. (E): mm.
66. (I.Ind₈.P.F): *et mon doctorat avait pour titre « Structures sémantiques et morphologiques du lexique militaire en langues romanes ».*
67. (E): mm.
68. (I.Ind₈.P.F): *voilà le thème de ma thèse. et quand je suis revenue. ils avaient ouvert la section de français. oui? avec X₁.*
69. (E): mm. *et vous allez/*
70. (I.Ind₈.P.F): *oui oui oui/*
71. (E): *et vous avez soutenu le premier cycle de doctorat c'est ça?*
72. (I.Ind₈.P.F): *oui. à V₂. deux cent cinq (elle écrit)/en deux mille cinq. oui.*
73. (E): *donc vous êtes candidat ès sciences?*
74. (I.Ind₈.P.F): *non pas pas pas. parce que en deux mille cinq/ ah c'est déjà très intéressant ! (rires)*
75. (E) : *(rires)*
76. (I.Ind₈.P.F): *oui c'est intéressant d'être présent ici! j'ai toujours eu des problèmes! en deux-mille-cinq/ jusqu'en deux mille cinq on pouvait soutenir dans la langue. en russe. la Révolution orange a eu lieu. et on dit que c'est plus possible! seulement en ukrainien. ensuite j'ai des eu des problèmes de santé. j'ai des problèmes cardiaques. mon coeur est malade. et avec mon mari/ et je me suis inquiétée car ma /*
77. (E) : *(air étonné)*
78. (I.Ind₈.P.F): *oui! tout est fait! et on a décidé de ne pas soutenir! la santé est plus importante. j'ai une famille magnifique! vous comprenez je suis heureuse sans ça. sans ça. et je suis satisfaite < de m'en être éloignée>*
79. (E): *et en Russie ? ce n'était pas possible?*
80. (I.Ind₈.P.F): *non. déjà ce n'était plus possible. il faut faire une <lettre> . vous savez ce que c'est?*
81. (E): *non.*
82. (I.Ind₈.P.F): *c'est comme note. ça vient du latin. si je vais là-bas. par exemple si j'avais soutenu ici. et si on avait dû retourner en Russie. j'aurais dû une nouvelle fois soutenir là-bas. parce que les thèses d'ici ne sont pas reconnues là-bas. et ceux qui viennent de Russie même s'ils sont candidat ou docteur ès sciences. ils doivent à nouveau passer une soutenance. en Russie si tu réussis ta thèse <tu es reconnu>. et donc pour écrire ma thèse. je suis allée à V_{RUSSIE1}. à V_{RUSSIE2}. c'était très/ de plus je suis d'origine de V_{RUSSIE1}. c'est intéressant tout ça bien sûr. et nous avons décidé que je ne soutiendrais pas cette thèse! et j'ai abandonné et pris tout cela avec sérénité. et je suis encore tombée malade et puis la thèse. après c'est dur car on a un petit salaire. mon mari a déjà démissionné. il est à la retraite. et les retraites sont très petites. pour tout cela il faut de l'argent. de toute façon il nous fallait ici de l'argent. et pour avoir de l'argent il faut avoir une <activité>. donc on a décidé que de toute manière je ne passerai pas de soutenance. bien que mon mari ait été comme mon consultant. car c'était du lexique militaire. et nous avons travaillé ensemble et poser le lexique lié à ce domaine. placer plutôt. comment dit-on en russe déjà? oh ! analyser! donc tout est prêt! j'ai imprimé tout mon corpus. tout est au point pour la soutenance. et on a décidé de ne pas soutenir. car le garde de docteur ès sciences. (intervention d'une personne) [...]*
83. (E): *euh... donc je sais plus. vous parliez de votre MAri. que vous n'aviez plus envie de continuer jusqu'au bout. jusqu'à soutenir votre thèse. j'aimerais savoir si vous ressentez en Ukraine je sais pas un...manque de confort si je puis dire! est-ce que vous vous sentez moins à l'aise qu'avant en tant que russophone? ou bien:: ça vous est égal? je veux dire les rapports avec les ukrainophones aujourd'hui. parce que vous m'avez dit que qu'avant. avant la révolution orange vous auriez pu <défendre>/ soutenir votre thèse en russe. il n'y avait aucun problème! et aujourd'hui c'est une sorte d'obstacle. la langue ukrainienne? comment vous ressentez ça en fait?*
84. (I.Ind₈.P.F): *<?> quand tu::: quand tu ::: quand tu soutiens ta thèse oui? tu peux répondre dans ta langue maternelle. quand on te pose une question. puis deux. puis*

- trois. et après c'est très loin! de toute façon tu répondras plus exactement dans ta langue maternelle. (donne des exemple de comparaisons entre russe et ukrainien) [...]*
85. (E): mm/ et à V₁. vous avez des problèmes dans votre vie quotidienne?
86. (I.Ind₈.P.F): *dans la vie quotidienne? oui ça arrive.*
87. (E): oui?
88. (I.Ind₆.P.F): *même dans les magasins! dans les bus ou dans le taxi quand je vais quelque part. 'et combien vous dois-je?'. 'mais dans quelle langue tu me parles là?'⁴²*
89. (E): oui?
90. (I.Ind₈.P.F): ça arrive souvent! vous comprenez si j'avais dit ça en français.
91. (E): (rires)
92. (E): *il aurait dit 'oh excusez-moi ! s'il vous plaît etc.!' ou bien en anglais. n'importe quelle langue existe. excepté le russe. bien qu'à la télévision tout est en russe. les émissions en russe. tout est en russe! moi je trouve ça dommage qu'on abandonne une langue qui est aussi une langue internationale. une langue internationale. les gens l'apprennent pour lire des livres. etc. c'est tout à fait surprenant! mais ça c'est le problème que de la moitié de l'Ukraine. l'autre moitié où il y a des politiques. vers V₂. V₃. non. ce sont des villes qui sont entièrement russes. c'est le contraire. mon rêve serait de retourner dans mon pays. parce que maman vit là-bas. bien sûr! à V_{RUSSE1}! bien sûr. bien sûr!*
93. (E): et votre mari il continue:::/
94. (I.Ind₈.P.F): non c'est fini déjà. il est en pension. déjà. dans trois ans. mais il a quarante-cinq ans. et ne <peuvent> pas trouver le travail. oui. c'est seulement <le> pension (rires)et c'est pas possible! il n'y a pas de travail ici.
95. (E): mm. et euh vous comptez bientôt partir en Russie? ou bien/
96. (I.Ind₈.P.F): oui. mais les parents de mon mari sont à V₄. oui.
97. (E): il est Ukrainien votre mari ou il est Russe?
98. (I.Ind₈.P.F): (rires) moitié (rires) moitié! papa est Russe et maman est Ukrainienne.
99. (E): ah:::/ d'accord!
100. (I.Ind₈.P.F): (rires) et moi je suis Russe!...
101. (E): d'accord.
102. (I.Ind₆.P.F): mais le quatorze février notre fille. marier ici. et en même temps c'est difficile de partir/
103. (E): elle est jeune?
104. (I.Ind₈.P.F): oui! et ...*tout est confus! de toute façon c'est comme un seul pays. de toute façon tout le monde le considère comme ça. tout est politique. à l'ouest c'est la partie du pays la plus agressive. très agressive V₅. oui. la R₁. vraiment!*
105. (E): mm/
106. (I.Ind₈.P.F): *mais quand même c'est intéressant. bien sûr ! quand tu arrives dans une pays tu observes toutes les nuances. c'est intéressant.*
107. (E): oui. j'aimerais revenir sur votre carrière en tant qu'enseignante. donc vous m'avez dit que vous étiez professeur d'allemand. professeur de latin... et vous êtes revenue en deux mille cinq.
108. (I.Ind₈.P.F): oui.
109. (E): c'est ça ?
110. (I.Ind₈.P.F): oui. en deux mille cinq j'ai pris les groupes. mais je suis professeur du français comme deuxième langue. et X₁ a pris les groupes qui...mais elle a toujours la possibilité d'aller en France! pour/ et fait des stages !
111. (E): mais vous êtes déjà allée?
112. (I.Ind₈.P.F): non.
113. (E): jamais?
114. (I.Ind₈.P.F): non non. jamais...
115. (E):enfin ça peut être en France ou dans un pays francophone! ça peut être le Canada ou la Belgique non?

⁴² En ukrainien.

116. (I.Ind₈.P.F): non. non jamais. mais j'ai une fois en France. quand nous avons fait notre carrière militaire. ici. pas. pas à V₁. à V₂. où nous avons fait. notre service. c'est la région de V₅. et il y a une <association>/ association. [...] et j'étais une fois comme interprète. avec les enfants pour visiter la France.
117. (E): mais c'était en quelle année?
118. (I.Ind₈.P.F): en quelle année ? en mille neuf cent euh quatre-vingt dix-sept (*elle écrit*) et c'était pour pendant un mois.
119. (E): un mois?
120. (I.Ind₈.P.F): un mois. oui. à V_{FRANCE1}.
121. (E): mm. ok. quelles ont été vos impressions?
122. (I.Ind₈.P.F): oh! c'est formidable (*rires*) oui!
123. (E): vous pouvez dire aussi que c'était pas bien!
124. (I.Ind₈.P.F): non non non! (*rires*) c'est quelque chose extraordinaire! *je suis patriote mais le pays dans lequel j'aimerais vivre ce serait la France.*
125. (E): oui?
126. (I.Ind₈.P.F):. *mais moi et mon mari nous ne pouvions pas partir! à cause du service militaire.*
127. (E): mm/
128. (I.Ind₈.P.F): *et quand je suis partie. nous avons de gros problèmes! parce que je ne pouvais en tant que femme de militaire. quel secret ! le secret militaire sans doute!*
129. (E): mais attends⁴³/ attendez. vous n'étiez plus dans l'armée à ce moment-là.
130. (I.Ind₈.P.F): *j'étais encore dans l'armée. non! je ne pouvais effectivement partir parce que mon mari était militaire. ni sa femme ni sa famille ne peut aller à l'étranger. oui. oui. même pas/ non même pas! mon mari n'a jamais été en France. nous nous sommes mariés. il y a X₃. ce sont nos amis. et quand ils sont venus nous voir. ils sont déjà âgés maintenant. parce que ma X₄. X₄ c'est ma fille. elle participait à cette association. elle était petite alors. et elle allait souvent en France. et tout le monde l'aimait bien [...] et ils venaient souvent nous voir. Moins maintenant car ils sont âgés. et en France j'y allais. à V_{FRANCE1}. parce que je vivais en Italie. mais en Italie c'est tout à fait autre chose! les Italiens n'aiment pas les Français. et les Français n'aiment pas les Italiens! ils sont chauvins oui et chez vous aussi. ici c'est la même chose! c'est partout pareil! absolument! mais en Italie ça m'a pas trop plu.*
131. (E): et pourquoi vous êtes partie en Italie?
132. (I.Ind₈.P.F): ah d'après vous?
133. (E): pour le travail?
134. (I.Ind₈.P.F): moi j'appelle ça pour 'l'entretien'! oui j'ai inventé ce mot. quand on nous a dit qu'on emménagerait à V₂. avant quand on était militaire on nous donnait un logement de fonction. aujourd'hui ça n'existe plus ça! (*confidences*) [...]
135. (E): oui.
136. (I.Ind₈.P.F): on pourrait en écrire un livre complet! (*rires*)
137. (E): oui (*rires*) <?>
138. (I.Ind₈.P.F): *oui! nous avons un petit appartement ici. je gagnais alors trois mille dollars. on a vendu là-bas un appartement à deux mille dollars et ici. et pour six mille on a acheté un bon appartement. on était cent familles. et nous ne savions pas où nous allions habiter. on vit dans un appartement. les autres louent. louer en France et ici. c'est deux choses différentes. bref. en revanche j'avais une autre langue. l'italien. que j'aime beaucoup. et je peux me faire de l'argent en l'enseignant. vous savez que maintenant beaucoup s'en vont là-bas. maintenant il y a une deuxième vague qui se prépare. les enfants se préparent désormais à aller là-bas.< ?>. je donne maintenant des cours particuliers. j'ai un groupe de cinq ou six personnes. parce que le salaire ici est petit. j'ai l'italien en plus et c'est très bien (*rires*) c'est terrible n'est-ce pas? ce dont je vous ai parlé non?*

⁴³ En ukrainien.

139. (E): *non non! c'est c'est votre destin!*
140. (I.Ind₈.P.F): *oui le destin! mais je ne pourrais jamais vivre en France! / en Italie! [...]*
141. (E): comment s'est passé votre recrutement ici? puisque vous avez quitté l'université. et vous êtes revenue. il n'y a pas eu de problèmes quand vous êtes revenue? on vous a repris?
142. (I.Ind₈.P.F): *quand je suis entrée en premier cycle de doctorat? hum... c'est <l'université> qui hum qui hum.*
143. (E): ah qui vous as donné trois ans ?
144. (I.Ind₈.P.F): oui pour trois ans à V₁.
145. (E): et en deux mille cinq. comment vous avez accueilli la nouvelle filière de français? comment/ puisque c'est un projet qui était co-dirigé avec l'ambassade?
146. (I.Ind₈.P.F): oui c'est très difficile parce que premièrement. il n'y a pas de MANuels de français. et. nous avons pris. MOI. moi-même. j'ai pris (*le manuel de l'auteure russe*) Popova-Kazakova. ce sont les manuels que prennent les professeurs de V₂. et... V₃. vous vous savez? pour ce moment. je vois. je n'ai pas la possibilité de prendre les autres manuels.
147. (E): les manuels qu'il y a dans la salle de français?
148. (I.Ind₈.P.F): oui mais (*rires*) c'est aussi un moment intéressant!... vous avez pris ces manuels dans vos mains qui sont là-bas? ils n'ont jamais été ouverts! ils sont tout neufs! soyez franche! beaucoup les utilisent? ce n'est pas comme chez nous. bon c'est encore entre nous.
149. (E): vous voulez que j'enregistre ? (*montrant l'enregistreur*)
150. (I.Ind₈.P.F): non. (*confidences*) [...]
151. (I.Ind₈.P.F): *avant ce n'était pas possible de faire ça. parce qu'à chaque cours. il fallait que ce soit comme il faut! on nous donnait beaucoup d'informations. même avant à l'époque soviétique. vous savez combien d'heures enseignait un professeur? six cents heures. six cents heures. à l'université. maintenant neuf cent trente. vous comprenez?*
152. (E): ohlâlâ!
153. (I.Ind₈.P.F): *vous comprenez! ce n'est pas possible! oui. quand tu as chaque jour. quatre cours d'une heure et demie. les préparer. bien. ce n'est pas possible! donc encore une fois. vous comprenez/*
154. (E): tous les jours c'est ça?
155. (I.Ind₈.P.F): oui. et parfois plus. quand il y a les étudiants par correspondance! vous savez?/
156. (E): ouais/
157. (I.Ind₈.P.F): *donc c'est une vraie galère! peut-être qu'il y en a qui ici ont une vie de famille. une fois que je suis chez moi je dois encore travailler. pour gagner de l'argent. et vivre normalement. vous comprenez? quand tu reviens comme ça (geste d'exaspération) de l'université et qu'il faut encore continuer à travailler pour gagner de l'argent. et quand est arrivé ce fameux projet. il faut faire cela. et cela. et encore cela! vous comprenez?*
158. (E): vous n'aviez plus de forces!
159. (I.Ind₈.P.F): *plus de forces! je n'avais plus de forces. dans un état pareil. Et ce n'était pas seulement pour ça. vous comprenez. X₁ a fini la faculté de traduction. ces manuels qu'elle a écrit. et d'ailleurs je lui en ai parlé.*
160. (E): oui. pour les élèves?
161. (I.Ind₈.P.F): *oui. pour les élèves. vous comprenez... vous avez votre point de vue. moi j'ai regardé ça en comparant les méthodes soviétiques. oui bien sûr je suis peut-être vieux jeu. mais peu importe. ils n'ont apporté aucun résultat. combien de temps l'Ukraine travaille avec ces manuels? choisissez la bonne réponse. choisissez la bonne réponse. je comprends qu'il y ait le Processus de Bologne. je comprends tout. mais quand même nos écoles soviétiques étaient haut niveau / j'aime beaucoup par exemple les tests. si l'on prend que les tests. choisis choisis choisis. dt X₂. ils ont écrit ensemble ces manuels. et le français? s'il était avant en Ukraine aujourd'hui il n'existe plus! parce que <?>/ par rapport à avant. ils ont vérifié. et s'il y avait un résultat alors on l'utilisait. maintenant. on a. c'est écrit recommandé par le Ministère. dès que c'est recommandé on achète et voilà. mes impressions là-dessus? c'est que j'ai des enfants qui viennent*

prendre des leçons de français. et les professeurs prennent beaucoup de manuels supplémentaires. et ces professeurs. pas seulement ici. mais aussi à V₅. j'ai aussi une amie. mais ils ne peuvent pas les suivre. les enfants sont perdus pour apprendre le français.

162. (E): *parce qu'ils ne sont pas. comment on dit. ce n'est pas un ensemble de supports?*
163. (I.Ind₈.P.F): *non! il y a tout maintenant. ils ont fait ça avec tous les supports pédagogiques. mais il n'y a pas de résultats! mais moi je préfère quand il y a un système. qui reste comme cela a été. il n'y pas de résultats.*
164. (E): *et pourquoi?*
165. (I.Ind₈.P.F): *parce qu'ils ont refait les manuels de français. ils ont fait ça avec des étrangers. je ne sais pas ils ont modifié beaucoup de choses qui étaient dans les anciens manuels. mais c'est bien. peu importe d'où est-ce que tu regardes ce que tu fais. mais il n'y a pas eu de résultats. malheureusement je n'ai pas travailler à l'école. donc je ne peux rien dire. mais les professeurs ukrainiens qui travaillent avec d'autres manuels. ils m'ont c'est tout. le français est mort! en Ukraine. ce n'est pas mon avis. j'ai travaillé en Géorgie. là-bas c'est bien. on travaillait à partir des manuels de russes. j'ai travaillé dans une école russe. je suis X₁. un très bon manuel. vraiment! et ici. je ne sais pas. vous ne connaissez pas <?>. c'est un très bon manuel. en Russie il y a de très bon manuel pour les enfants. par lequel on apprend le français. mais ici aucun comme ça! ils ont pris les autres. et X₁ a fini la faculté de traduction. elle rejette les autres méthodes. sauf. elle prend les manuels français. à U₁. il y a une professeur qui est aussi formatrice. <oh comment s'appelle l'auteur de ce manuel déjà?> j'ai oublié. un manuel bleu. la méthodologie d'enseignement des langues étrangères. ah X₂.*
166. (E): *mm. oui!*
167. (I.Ind₈.P.F): *ici les étudiants étudient le français par cette méthode. X₁ par exemple ne prend rien de cette méthode. et les étudiants ne comprennent pas. pourquoi on étudie selon la méthode de X₁? et après... le problème c'est que. ce n'était pas bien d'agir comme ça! je ne sais pas combien d'argent il ont reçu. ce n'est pas notre problème. le problème c'est que pourquoi une seule personne est passée en français? par exemple en Russie. si les étudiants entrent à l'université. à la faculté des langues étrangères. il faut avoir disons cent vingt étudiants. à l'époque où j'ai étudié. soixante étaient en anglais. vingt en allemand. et trente en français. et quand j'ai fini l'école. je suis allée là (montre sur la feuille). et les autres ne sont pas mes concurrents. les concurrents c'est ceux qui sont tombés en français n'est-ce pas? et ici qui va venir? je ne comprends pas! on recrute ici cent vingt personnes. chaque année. là il y a ceux qui ont pris l'anglais. l'allemand. le français. tout le monde est ici. c'est-à-dire que le français avec l'anglais se partage la place. comment est-ce possible? vous avez compris quelque chose? non! attendez. je vous explique autrement.*
168. (E): *mm.*
169. (I.Ind₈.P.F): *par exemple une étudiante de première année. elle doit comparer avec les autres qui sont/*
170. (E): *ah j'ai compris! parce que tous les étudiants se rassemblent dans un groupe!*
171. (I.Ind₈.P.F): *oui oui oui.*
172. (E): *c'était/*
173. (I.Ind₈.P.F): *oui! /*
174. (E): *mais c'est peu! il y a peu d'étudiants en français!*
175. (I.Ind₈.P.F): *mais il y avait du monde ? non! il y avait une trentaine de personnes. c'était inscrit sur l'attestation. et parmi ceux là il fallait faire une évaluation entre ces étudiants. mais. tout le monde était < ?>. on regarde les résultats. combien il y avait de points? on dira par exemple cent points. ceux qui sont en français ont eu moins de points. ils n'ont pas accepté les autres étudiants. et est restée seulement une étudiante. comment ça? elle était la concurrente par rapport aux autres? elle aurait dû aller ici. non! elle est allée en français! depuis le début. ils ne font pas ça bien! et X₁ sait cela. j'ai parlé avec elle. elle aussi d'accord. il y avait des gens. on pouvait au moins en prendre une dizaine d'étudiants! qu'est-ce que c'est que ce projet? seulement une personne? mais qu'est-ce que c'est que ça?*
176. (E): *mais pourquoi ont-ils pris seulement une personne?*

177. (I.Ind₈.P.F): *à cause de l'évaluation! entre toutes les langues. et si par exemple/*
178. (E): *ah c'était au tout début c'est ça?*
179. (I.Ind₈.P.F): *oui oui! s'il y avait quatre cents places. bien qu'il y en avait plus. il y avait 408 personnes. seulement cent cinquante restaient. et le reste a été refusé! et pourquoi n'ont-ils pas pris ceux qui restaient en français?*
180. (E): *et pourquoi ont-ils interdit à ceux qui souhaitent peut-être venir en français?*
181. (I.Ind₈.P.F): *peut-être parce qu'ils y en avait peu qui avaient des connaissances? et encore. la corruption!*
182. (E): *mm/*
183. (I.Ind₈.P.F): *et voilà pourquoi!*
184. (E): *et pourquoi/ on peut dire que c'est un quota d'avoir cent cinquante/*
185. (I.Ind₈.P.F): *un quota? mais oui. bien évidemment! tout est calculé! même/*
186. (E): *et au contraire même quand il n'y a pas de place?*
187. (I.Ind₈.P.F): *mais bien sûr! mais c'est un ensemble! s'il n'y a plus de places oui. et après ça compte pour le poste de professeur. vous savez ce que c'est un poste?*
188. (E): *oui!*
189. (I.Ind₈.P.F): *c'est compliqué! moi je pense qu'ils devraient demander chaque année il y a des volontaires pour aller en français?*
190. (E): *mais bien sûr.*
191. (I.Ind₈.P.F): *et chaque année on en parle à X₁. quoi? pourquoi ils font ça tout de même? en tout depuis dix ans. depuis que j'enseigne. j'ai vu ça nul part ailleurs! par exemple à l'U₁. tu viens et tu vas en français.*
192. (E): *tout de suite.*
193. (I.Ind₈.P.F): *oui! tu vas en faculté de français! et ceux apprennent allemand. ils vont en faculté allemand. et ici tu vas en faculté des langues étrangères!*
194. (E): *et c'est pourquoi il y a beaucoup de/*
195. (I.Ind₈.P.F): *bien sûr! il n'y a pas de logique! je ne comprends pas! les enfants ont une certaine logique. c'est pourquoi ils font ça! par exemple. pas très loin il y a V₁. là-bas on enseigne le français. et d'ailleurs les professeurs avaient un bon niveau. et avant on apprenait très bien le français là-bas. je ne suis pas d'ici. mais je sais que c'était très bien. il y a beaucoup de personnes qui voulaient y aller. mais là je ne comprends pas. quel projet peut-on monter s'il n'y a qu'une personne?*
196. (E): *bah oui!*
197. (I.Ind₈.P.F): *par contre il y a de l'argent qui passe. et ça part on ne sait où! c'est bien qu'il y a eu une salle. et ces livres dont parlez. ils restent sur les étagères! (rires) je ne vais pas là-bas. c'est un fait. j'ai mes raisons. mais je peux dire qu'il y a des livres qui ont été lu. d'autres non. Ils y en a seulement quelques uns. Ils ne les utilisent pas! ils ne les utilisent pas parce qu'il ne faut pas!...*
198. (E): *non!*
199. (I.Ind₈.P.F): *mais oui! peut-être que vous avez le droit! bien sûr! encore une fois un groupe de dix-sept personnes. où y a-t-il dix-sept livres? il n'y en a pas dix-sept. Ils font des photocopies. vous savez combien coûte une photocopie?*
200. (E): *non!*
201. (I.Ind₈.P.F): *cinquante kopeks. vous comprenez ils leur imposent de faire des photocopies. c'est pas possible. c'est très cher!*
202. (E): *mais pour vous. vous pouvez juste prendre les idées de ces livres?/*
203. (I.Ind₈.P.F): *mais non. on en prend. puis après on fait pleins de photocopies? non! je prends les idées. oui. bien sûr! tout le temps! ce n'est pas seulement par les livres. bien sûr je les rejoins. tenez. il y a quelque temps. vous n'étiez pas là. mais regardez ce que les étudiants m'ont fait! (elle sort un projet réalisé en cours) nous avons acheté des maisons. nous avons des habitations (rires) <?> vous comprenez ?*
204. (E): *c'est super!*
205. (I.Ind₈.P.F): *c'était très intéressant! nous avons acheté des maisons en France! ils sont allés sur Internet. ont décrit. c'était très intéressant. au dernier cours des étudiantes m'ont fait ça. très intéressant. c'est le groupe là où vous irez. ils ont tout fait! on a travaillé sur les annonces. par radio. par télévision. et ça leur a plu de faire ça! c'est intéressant! non non! bien sûr qu'on peut. parce que seulement le livre Popova-*

Kozakova. et rien d'autre on ne peut pas! on chante aussi. mon dieu! ils ont chanté merveilleusement! maintenant par le téléphone portable on peut tout enregistrer. et ils ont enregistré. ensuite ils ont imprimé le texte.[...] notre chanson préférée.

206. (E): mais pour vous le manuel est/
207. (I.Ind₈.P.F): vous comprenez ?/
208. (E): c'est important?
209. (I.Ind₈.P.F): c'est important! parce que vous savez quand je prends les groupes que X_1 a. les étudiants ont plein de photocopies de ce manuel. de celui-ci. de celui-là! il n'y a pas de système. et quand en un cours il y a subjonctif. conditionnel. c'est pas sérieux! vous comprenez? elle ne suit pas de système. elle est seule. et quand je prends ses étudiants après elle. les étudiants ne savent rien/ je veux vous dire franchement je ne comprends pas. elle utilise tout. elle a sa méthode. oui elle est intelligente. mais non. il manque là là là! et tout est/ et pourquoi j'utilise Popova-Kozakova? parce que tout est clair et précis! d'abord on a le passé composé. après il y a le futur simple. mais je ne suis pas tout au pied de la lettre! mais il y a des gens qui ont besoin de tout écrire n'est-ce pas? ils ont déjà écrit ces notes. oui ils ont écrit. je suis tellement contente. car nous avons acheté. même si c'était cher/
210. (E): ce n'était pas cher?
211. (I.Ind₈.P.F): non c'était cher. voilà (montrant le manuel) les cours collectifs. on commence d'abord par les sons. tout est bien.
212. (E): ce n'est pas dur parce que c'est/
213. (I.Ind₈.P.F): qu'est-ce que c'est qu'un cours collectif? c'est pour chaque (désignant le manuel) par exemple. le premier cours.
214. (E): ah c'est en ukrainien?/
215. (I.Ind₈.P.F): celui est en ukrainien oui. et celui-ci en russe. mais ils réécrivent. ils ont choisis de prendre Popova Kazakova. d'abord le son /e/. tout est bien. après /i/. tout est parfait. nous avons déjà fini les cours collectifs. et ensuite. attendez! j'étais tellement heureuse qu'on puisse enfin trouver en Ukraine il y a un bon/par exemple page cent-quatre-vingt-onze. (intervention d'une personne extérieure) [...] et c'est les cours thématiques.
216. (E): mais c'est un peu comme Popova Kazakova. c'est un peu comme ça aussi! non? c'est pareil?
217. (I.Ind₈.P.F): écoutez! ça. Popova Kazakova. vous comprenez. c'est un classique. on l'a appris. si on apprenait uniquement avec ça pendant deux. la transition aux manuels français aurait été comme ça (geste positif)! (intervention d'une personne extérieure) [...]
218. (E): donc vous considérez qu'il aurait fallu prendre Popova Kazakova?
219. (I.Ind₈.P.F): je suis sûre.
220. (E): et après/
221. (I.Ind₈.P.F): et X_2 aussi pense comme moi. quand j'ai vu ce manuel. j'étais très contente. on travaille on travaille. mais après la première unité. deuxième unité c'est déjà les temps. mais où est-ce qu'ils ont fait ça? on n'a rien vu jusque là ni le présent. ni le passé! et donc j'ai décidé de fermer ce manuel! et de revenir de nouveau à Popova Kazakova. je passe de Popova Kazakova et après à l'autre/
222. (E): c'est-à-dire il faut/
223. (I.Ind₈.P.F): moi il me faut un système.
224. (E): ouais. le système c'est-à-dire. la grammaire/la phonétique. la grammaire. et après on peut lire.
225. (I.Ind₈.P.F): oui oui oui! et le lexique. ensemble. j'ai été militaire! dans Popova Kazakova il y a de l'ordre. (intervention d'une personne extérieure) [...] mais quand on prend ici ici et là. il n'y a pas de résultats! et moi j'aime bien les résultats. et quand je vois qu'il y a une progression c'est tellement génial! et je vois bien. quand les étudiants ont des photocopies. mais elle ne donne rien! pour moi c'est le système. pourquoi Popova Kazakova? parce qu'il y a un système! et parce que c'est un manuel d'une université moscovite! et si on prend l'ukrainien. voilà c'est bien et après c'est nul! etc. et quand on a fait Popova Kazakova. je prends après alors les autres unités. mais je sais

que vous n'êtes pas trop d'accord avec moi. vous ne me dites pas ses impressions. moi ça m'est très difficile quand je n'ai pas de manuel.

226. (E): *oui?*
227. (I.Ind₈.P.F): *tu veux. tu ajoutes. ensuite il n'y a pas assez d'heures. trois heures par semaine. c'est peu!*
228. (E): *oui. et les étudiants ont tout un tas de photocopies c'est pas forcément pratique effectivement!*
229. (I.Ind₈.P.F): *et / et ça coûte!*
230. (E): *et ça coûte cher aussi! et j'aimerais que vous me disiez si pour vous c'est important les langues étrangères et pourquoi?*
231. (I.Ind₈.P.F): *parce que c'est ma vie! (rires) c'est ma vie oui. c'est quelque chose!*
232. (E): *et pourquoi vous avez commencé à apprendre les langues étrangères?*
233. (I.Ind₈.P.F): *j'ai commencé à faire du théâtre.*
234. (E): *vraiment?*
235. (I.Ind₈.P.F): *oui. et mon metteur en scène m'a dit un jour. tu dois avoir une bonne profession. mais que le théâtre reste un loisir. je l'adore. je l'aime tellement mon metteur en scène! [...] (intervention d'une personne extérieure) [...] il donnait des cours à l'université de la culture. il m'a recommandé de façon habile à cette université. et une femme est arrivée et elle me dit alors 'I.Ind₈.P.F quel résultat as-tu eu en allemand?' et je dis 'cinq'. cinq c'est la meilleure note. 'cinq ? viens avec nous. seulement avec nous'. et ma fille aussi à fini la faculté des langues étrangères.*
236. (E): *et est-ce que vous utilisez le théâtre en cours de français?*
237. (I.Ind₈.P.F): *ah oui bien sûr. oui. toujours!*
238. (E): *c'est vrai?*
239. (I.Ind₈.P.F): *oui! je dis toujours. je dis. 'vous pouvez faire quelque chose intéressant'. et tous mes étudiants ont plaisir à tout ça. oui! et dans Internet. sur les pages Vkontakte⁴⁴. Vkontakte. vous savez? et. ils. ils posent les photos. ils. non. comment (geste) ?*
240. (E): *ils téléchargent?*
241. (I.Ind₈.P.F): *ah ah oui ! ils téléchargent les photos sur les cours de photos (rires) oui!*
242. (E): *et est-ce que vous avez par exemple mis en scène une pièce de théâtre? pour un petit spectacle par exemple?*
243. (I.Ind₈.P.F): *oui. quand nous nous avons appris les sons /o/*
244. (E): *mm/*
245. (I.Ind₈.P.F): *oui. nous avons chanté « Sur le pont d'Avignon on y danse ». et euh::: premier cours. nous faisons comme ça. et encore comme ça. et quand nous étudions les chansons. nous. obligatoire. c'est. nous comme ça/*
246. (E): *<?>*
247. (I.Ind₈.P.F): *c'est toujours un petit spectacle. avec plaisir. ou. quand nous avons appris ::: Le Fontaine (citant des exemples) [...] (montrant les affiches réalisées par les étudiants).*
248. (E): *ah c'est bien ça des petits projets.*
249. (I.Ind₈.P.F): *oui ! mm...parce que pour nous c'est très difficile écrire! Je demande 'combien euh de paroles il y a ici? qu'est-ce c'est d'après vous ?'*
250. (E): *mm...*
251. (I.Ind₈.P.F): *toujours nous utilisons... toujours... toujours. c'est très intéressant [...]*
252. (E): *est-ce que vous avez assisté à des séminaires pédagogiques ou pas?*
253. (I.Ind₈.P.F): *j'ai souvent assisté aux séminaires allemands <?> qui font toujours les séminaires. pour les méthOdes!*
254. (E): *pour le français?*
255. (I.Ind₈.P.F): *ah non non non!...euh j'étais. ah non ah non c'était la conférence!...mais les méthodes. les méthodes !*

⁴⁴ Un réseau social virtuel russe.

256. (E):
avez des idées intéressantes!
257. (I.Ind₈.P.F): hein?
258. (E): vous avez des idées intéressantes.
259. (I.Ind₈.P.F): *j'utilise toujours les méthodes. m'importe. peu m'importe les méthodes d'allemand ou de français. c'est la même chose n'est-ce pas? c'est les mêmes méthodes.*
260. (E): *j'aimerais savoir* hum quels sont les avantages. les difficultés que vous rencontrez dans votre vie de professeur ? vous m'en avez un peu parlé/
261. (I.Ind₈.P.F): *j'en ai déjà parlé. les manuels oui. vous avez compris qu'on ne peut pas enseigner dans une salle. on ne peut pas écouter. écouter. écouter. tout le temps/ dans Popova Kazakova c'est bien car j'oblige les étudiants à faire des exercices chez eux pour qu'ils écoutent. tout le monde à Internet. donc ils peuvent écouter les textes. les dialogues chez eux. c'est aussi un gain de temps. puisqu'ici nous avons très peu de temps. et là il faut que je trouve un appareil que je l'allume. et puis parfois il y a des salles où il n'y a même pas de prises! (rires) vous voyez maintenant c'est bien car tous n'ont pas Internet mais tous savent s'en servir. et ils peuvent écouter.*
262. (E): vous leur conseillez des sites?
263. (I.Ind₈.P.F): mm.
264. (E): <spécialement> pour qu'ils écoutent?
265. (I.Ind₈.P.F): oui.
266. (E): quels sites vous leur conseillez?
267. (I.Ind₈.P.F): *je disais que par exemple en ce moment on aborde la première unité de Popova Kazakova. je leur dis taper sur Google. Google. oui? Popova Kazakova. ils l'ont tous téléchargée et copier sur un disque et ils écoutent. ces textes.*
268. (E): ah c'est par Internet qu'on peut écouter?
269. (I.Ind₈.P.F): par Internet! oui oui oui! il y a déjà des enregistrements. c'est pourquoi je dis que Popova Kazakova est bien. parce que tout les exercices où il y a...
270. (E): vous n'avez pas les CD avec?
271. (I.Ind₈.P.F): *vous voyez les écouteurs là ? (montrant le manuel)*
272. (E): ah oui j'avais vu! mais je veux dire que on ne vend pas les CDs?
273. (I.Ind₈.P.F): *si! on les vend! mais pourquoi dépenser de l'argent? où est-ce qu'on peut écouter? c'est mieux qu'ils fassent ça chez eux. c'est plus pratique. c'est super! maintenant c'est génial! parc contre là il nous reste que cinq minutes. parce que/ excusez-moi!...*
274. (E): bon c'est très bien!
275. (I.Ind₈.P.F): *voilà on a bien parlé! je vous ai tout dit! comme il se doit! le principal c'est que les étudiants veuillent travailler. vous voyez. j'ai eu des problèmes de coeur. je suis partie à l'hôpital. et personne ne m'a remplacé. les étudiants n'avaient pas de cours. c'était difficile! ils n'ont pas eu de cours pendant un mois entier! et là ils ont beaucoup plus de choses à faire. mais bon c'est pas grave. quand tu vois le résultat après en cinquième année. et quand on voit les étudiants qui ont eu leurs diplômes. par exemple ma fille. elle a fait de l'anglais et du français. elle a un très bon niveau de français. elle est partie chaque année en France.*
276. (E): avec l'association?/
277. (I.Ind₈.P.F): *ah oui! mm. et quand mes anciens étudiants me disent je ne travaillent pas avec l'anglais mais avec le français! c'est super! (rires) surtout quand on les amène à aimer le français/*
278. (E): oui/
279. (I.Ind₈.P.F): *et sur Vkontakte. Vkontakte. le groupe m'envoie chaque jour des chansons. chaque jour j'ai des chansons françaises!*
280. (E): ah oui? (intervention d'une personne extérieure) [...]
281. (I.Ind₈.P.F): *c'est bien... donc on se voit mardi c'est ça [pour l'observation du cours]? je serai contente de vous voir!*
282. (E): oui! merci beaucoup!
283. (I.Ind₈.P.F): oh merci à vous!

FIN

[E.Ind₉. P.F. V₂ ; U₂]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 18 juin à 11h45 dans la salle de cours de français
Informateur(-rice)	Enseignante âgée entre 50-60ans, diplômée en magistère de philologie française, maître de conférence, auteure de manuels scolaires pour le français.
Durée des entretiens	1h01
Langues utilisées pendant l'entretien	en français et quelques énoncés <i>en ukrainien</i>

1. (E): alors. est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours et ta fonction à l'université?...
2. (I.Ind₉.P.F): euh. tout d'abord je pense qu'il faut expliquer les raisons. pourquoi j'ai changé de travail. parce que. j'ai travaillé pendant vingt-cinq ans à l'école secondaire... et presque. et::: et. puis c'était la décision très bien réfléchie. c'était pas spontanément. et en travaillant euh. <les dernières> / les dernières années à l'école. et en se rencontrant pendant les séminaires dans les régions et pendant les séminaires. mêmes. national/nationaux. moi j'ai pensé très souvent à la formation des jeunes professeurs qui travaillaient. et à leur perception. leur vision du monde. était assez. disons rétrograde. par rapport à aujourd'hui. par rapport du moment donné. et moi j'ai. moi j'avais. une forte envie de travailler à l'université. pour essayer de changer quelque chose. oui peut-être ça c'est... hum hum pour quelqu'un ça peut être euh bizarre ou ou. quoi. mais moi j'ai. je je je savais que. qu'on qu'on qu'on pouvait... qu'on pouvait faire quelque chose. qu'on pouvait faire. quelque chose.
3. (E): mm. et c'était quoi la perception très rétrograde ? comme tu dis. des professeurs.
4. (I.Ind₉.P.F): la perception? je / j'ai. je voyais toujours que les jeunes profs qui venaient à l'école pour enseigner le français. se basaient toujours sur les méthodologies basées sur l'époque soviétique. même les. pendant l'Ukraine indépendante. <pendant> /pendant les premières années de l'Ukraine indépendante s'il y avait beaucoup de. quand on avait des méthodes françaises. l'ambassade essayait de faire euh beaucoup oui. pour qu'on. pour nous montrer que euh qu'il existe beaucoup de nouveautés. qu'il existe de nouvelles <méthodes> /de nouvelles méthodes. euh l'approche euh. des nouvelles approches (*sonnerie de téléphone*) malgré. malgré toutes / de toutes les tentatives des. de l'ambassade. il y avait toute une génération des jeunes professeurs qui continuaient à enseigner le français. en se bassant. en utilisant des/ des livres. euh. de l'époque. qui se concentraient toujours sur la traduction. les oeuvres littéraires. bah c'était toujours à l'époque soviétique! et::: en plus on ne prenait pas en considération que la situation du français avait très changé. qu'il fallait euh::: qu'il fallait proposer quelque chose d'autre. pour euh attirer le public à apprendre le français. donc euh::: et. voilà. c'était les /les conditions qui / qui :: me faisaient penser à changer le travail. voilà.
5. (E): mm. mm. et comment ça s'est passé ton recrutement ici?
6. (I.Ind₉.P.F): oui c'était (*rires*) c'était pas typiquement. fait pour notre pays. mais::: pour le moment euh quand j'ai décidé de::: euh:::de poser/ de déposer mon dossier à l'université hum. pour le recrutement. donc euh :: <j'ai été> déjà e co/ le co-auteur des manuels. donc moi j'ai participé à. il faut dire qu'en deux mille. l'Ambassade à créer le programme. euh. où on a invité des professeurs ukrainiens. euh des professeurs de français. euh des écoles ukrainiennes. pour euh créer des nouveaux manuels des écoles de français. pour l'école secondaire. moi et encore une collègue de notre ville X₁.donc on nous a proposé de créer euh. quatre manuels pour l'école primaire. dans ce programme on participait. euh tous les profs du pays participaient/
7. (E): c'était à l'initiative de l'ambassade.
8. (I.Ind₉.P.F): oui oui oui.
9. (E): tous ces manuels qu'on voit/
10. (I.Ind₉.P.F): oui oui oui/

11. (E): Péroun ?/
12. (I.Ind₉.P.F): oui oui oui. toute cette ligne euh c'était à l'initiative de l'ambassade. et c'était le travail très très intéressant euh nouveau efficace. donc euh/
13. (E): et l'ambassade vous:::/
14. (I.Ind₉.P.F): oui. c'était à l'époque. c'était X₂. je sais pas tu le connais/
15. (E): si j'le connais oui/
16. (I.Ind₉.P.F): oui. c'était euh à son initiative. concernait le pris. c'était très symbolique mais/
17. (E): ton salaire tu veux dire?
18. (I.Ind₉.P.F): oui. mais je n'y pensais pas du tout. parce que c'était le travail tout à fait nouveau. c'était le travail qui. c'était plutôt les découvertes/ les découvertes/
19. (E): et l'ambassade vous supervisait en fait?/
20. (I.Ind₉.P.F): oui oui oui. c'était donc de temps en temps on organisait les séminaires. ce qui était d'après moi mal eu. réfléchi. c'est qu'y avait pas de/ c'est qu'y avait pas de relations entre les étapes d'apprentissage. parce que nous pouvons dire que toutes les étapes de l'école s'gondaire. on peut diviser en quelques parties. pour l'école primaire. puis le collèges. puis les grandes classes.
21. (E): mm/
22. (I.Ind₉.P.F): le lycée en France. et entre ces trois parties disons il y avait pas de vrais passages. d'une vraie communication entre des auteurs. et finalement. la stratégie n'était pas tout à fait la même disons. c'était pas mal mais/
23. (E): ça c'était avant?
24. (I.Ind₉.P.F): ouais/
25. (E): c'était avant votre projet.
26. (I.Ind₉.P.F): ouais. et puis. ce qui était très intéressant dans ce programme c'était le fait que. par exemple euh. les. l'Ambassade invitait des auteurs des méthodes françaises. à l'époque c'était X₃. qui était par exemple. qui est l'auteur de la méthode « Ado ». qui est assez connue comme euh la méthode de FLE.
27. (E): mm/
28. (I.Ind₉.P.F): et::: à l'époque elle était secrétaire générale de la fédération des professeurs mondiale de français. donc euh pendant les séminaires/ elle/ elle. elle a travaillé pendant une semaine avec nous par exemple. elle donnait des <séances> de travail donc euh on::: discutaient nos problèmes. elle révisait nos livres. c'était très fructueux. efficace. donc. c'était l'apprentissage. la la découverte. pour nous-mêmes. pour moi-même. c'est sûrement. voilà. ET::: en étant. je reviens à notre sujet. et en étant. à l'époque moi j'étais co-auteur des manuels de français. donc euh. c'était très intéressant pour moi de travailler avec des étudiants. pour euh le faire découvrir/ pour euh LEUR faire découvrir qu'il existent d'autres manuels de. de. de l'époque soviétique même. parce qu'il y avait pas de manuel. début des années quatre-vingt-dix. il y avait pas de manuels. de nouveaux manuels. il y avait que des manuels étaient édités à l'époque soviétique. c'était pas JEUNE comme vous dites.
29. (E): mm/
30. (I.Ind₉.P.F): (*rires*) entre guillemets et::: dans le sens propres. voilà. donc moi j'ai déposé mon dossier avec CV. pour le moment donné. moi j'ai passé quelques stages en France. et beaucoup de séminaires. avec des organisateurs français. organisés par l'ambassade. moi j'ai complètement changé ma vision d'enseigner ma vision d'enseigner des langues étrangères. et c'était même le besoin de partager je sais pas. de changer quelque chose à l'université.
31. (E): mm. donc c'était une candidature spontanée/
32. (I.Ind₉.P.F): mm/
33. (E): donc ce n'était pas un poste qui venait de s'ouvrir?
34. (I.Ind₉.P.F): non non non. et en plus euh::: c'est toujours l'Ambassade qui. parce que moi j'ai travaillé à l'école en même temps que je travaillais à l'université. et en mille neuf cent quatre-vingt-quinze. hum dès le début de la création de l'Alliance Française à V₁. donc moi j'ai travaillé à l'Alliance Française comme prof et comme vice-présidente. et moi je collaborais <forcement>/ fortement. fortement?
35. (E): mm/

36. (I.Ind₉.P.F): à/ à l'Ambassade. et quand j'ai déposé mon dossier/ ma candidature pour travailler à l'université. donc y avait pas de français comme LV1. y avait que/ que DEUX groupes de français LV2. mais ... moi j'ai eu de la chance de rencontrer une personne qui était très progressive qui était très hum euh moDERNE dans dans tous les sens. c'était la doyenne de la faculté des langues étrangères.X₂. qui qui je sais pas. qui a compris disons mes propositions. en se s'est pas. en ne s'est pas <connait>/
37. (E): en ne se connaissant pas/
38. (I.Ind₉.P.F): on ne se connaissait pas du tout! mais. on a parlé beaucoup. et pendant notre conversation donc elle m'a posé beaucoup de questions. quelle était la motivation de mon travail. donc elle a étudié. elle a bien étudié mon CV. tous les diplômes. tous les certificats. toutes les attestations!et tout ça et donc elle a soutenu. premièrement ma candidature. auprès du::: de la commission de recrutement. et en plus/
39. (E): comment ça s'appelle en ukrainien?
40. (I.Ind₉.P.F): donc c'est le <conseil>/
41. (E): *le conseil scientifique* ?
42. (I.Ind₉.P.F): oui c'est. *le conseil scientifique* . c'est le::: conseil scientifique. et disons avant cet évènement de la visite à l'université. hum. lié à la visite à l'université. y avait une rencontre à. à l'institut. c'était au printemps. euh avant. disons avant mon travail à l'université. c'était une rencontre avec les professeurs de français à l'institut de perfectionnement on dit chez nous. l'institut de perfectionnement de la formation des professeurs. c'était le séminaire euh régional. avec la présence de :::l'attaché de français qui s'occupait de l'enseignement du français en Ukraine. à l'époque c'était X₃. et pendant ce séminaire on se connaît avec lui. parce que. il était responsable. et pour des alliances en Ukraine. et y compris mon travail dans le programme de la création de nouveaux manuels. et pendant ce séminaire il y avait des profs des universités qui étaient invités. c'est la Doyenne de la faculté des langues étrangères participait aussi à ce séminaire. et on s'est. en s'est. connu pendant la présence de ce séminaire. et c'est X₃. qui a eu l'idée de créer la filière de français langue étrangère à cette université. en disant que c'était plus facile de construire quelque chose de/ là-bas où il n'y avait rien. disons comme ça. parce qu'il y avait d'autres universités où l'on enseignait le français mais euh malheureusement qui. qu'on penSAIT toujours qu'il fallait rien changer. que le niveau de l'enseignement était comme il fallait et. et voilà. moi je pense que. hum. à ce moment là quand j'en ai parlé. hum (*rires*) tout était comme au bon moment. au même endroit. je sais pas! tous les acteurs. toutes les idées. donc tout. c'était la coïncidence. c'était une bonne coïncidence. qui . qui a permis au futur de réaliser un projet. proposé par l'ambassade de. de former la nouvelle génération des professeurs de français en Ukraine...voilà.
43. (E): et euh:::/
44. (I.Ind₉.P.F): évidemment j'ai été recrutée pour trois ans. et ainsi que::: on a réalisé le projet. proposé par l'ambassade. donc ce projet a été prévu pour cinq ans. donc euh::: donc euh. donc on a recruté des étudiants pour LV1. c'était pour la première fois/
45. (E): comment vous avez fait?
46. (I.Ind₉.P.F): donc on a l'appel pendant la compagnie de recrut'ment. que. qu'on:::.
47. (E): dans les écoles vous êtes allés?/
48. (I.Ind₉.P.F)::: oui oui oui bien sûr. et puis après avoir travaillé à l'école pendant. pendant plusieurs années. donc euh j'avais beaucoup de contacts professionnels. donc moi j'ai. j'ai rencontré avec mes collègues pendant le séminaire et X₁. car c'était toujours. pendant le séminaire régional puisque elle était <méthodiste>/ formatrice/
49. (E): mm/
50. (I.Ind₉.P.F): comme vous dites méthodiste chez nous euh euh elle organisait de séminaires pour les profs de français pour toutes la région. donc ET ainsi. le public n'était peut-être pas très bien. mais assez informé. que l'U₁ euh::: allait recruter des <étudiants> /des étudiants pour étudier le français comme la première langue. et la première année donc on a::: c'était / on a eu que huit étudiants. PEU. on peut

- dire...mais bon donc euh c'était pas stressant pour nous parce qu'on se rend compte et on se rendait compte parce que qu'il faut pas former des chômeurs. parce qu'à l'école c'est assez problématique. euh de trouver du travail comme:: prof de LV1. mais on / on pense toujours à nos étudiants. on on essaye de contacter aux autorités euh de la ville et de la région pour euh euh étudier la situation pour les faire connaître. que nous formons. que nous préparons. d'une autre qualité disons dans le sens de la formation. et je sais pas. on va voir. parce que cette année là. c'est pour la première fois que nos étudiants terminent l'université. et on va voir comment comment. on va se débrouiller pour trouver le travail. euh. pour enseigner le français.
51. (E): et ils vont. ils ont déjà des propositions de travail?
52. (I.Ind₉.P.F): pas beaucoup. il y a::: il y a que deux filles. pour l'instant ce que je connais. parce que finalement l'année universitaire n'est pas encore terminée donc euh. on est en train. la cinquième année. on est en train de passer des examens d'Etat. on va soutenir leurs mémoires. peut-être c'est un peu tôt de dire. de de voir plutôt une image de de hum euh de de de cette ::: de ce problème. donc moi je connais qu'il y a des étudiants qui sont en train de chercher. qui n'ont pas encore de réponses exactes. précises. parce que c'est aussi une question. euh à la fin de l'année scolaire. on ne sait pas encore le nombre d'heures. ça va se préciser pendant. l'été. l'administration. connaît PREalablement disons la situation. mais::: mais y a y a y a des facteurs qui influencent tout. qui::: peuvent changer. euh cette situation. et puis y a toujours euh. euh. par exemple en Ukraine euh euh l'école n'est pas séparée. c'est-à-dire l'école primaire collège et lycée. et par exemple le nombre de / le nombre d'élèves euh après l'école primaire influent sur euh le nombre des classes au collège. et ça c'est toujours/
53. (E): c'est souvent les mêmes. c'est-à-dire qu'y a pas:::/
54. (I.Ind₉.P.F): c'est-à-dire . après l'école primaire/
55. (E): ouais/
56. (I.Ind₉.P.F): on forme de nouveaux/ de nouveaux classes/ de nouvelles classes/
57. (E): ouais/
58. (I.Ind₉.P.F): et le nombre de ces classes <sont claires>/ est clair. par exemple la fin de l'année scolaire. par exemple. au mois de mai l'école primaire finie/
59. (E): mm/
60. (I.Ind₉.P.F): et on pose des demandes. et les parents posent des demandes. au collège. et en fonction <des des des> nombre <des> demandes. on groupe. on forme des classes. et en fonction du nombre de classes. on connaît le nombre de disciplines. y compris pour le français. c'est-à-dire. l'administration de l'école peut recruter ou pas. des nouveaux professeurs. par exemple. en français. mais. après avoir su. après avoir précisé. le nombre de classes. le nombre d'heures. voilà/
61. (E): mm. tout- à-fait.
62. (I.Ind₉.P.F): tout est clair plutôt au mois d'août.
63. (E): mm/
64. (I.Ind₉.P.F): ça c'est le moment quand déjà les classes sont formées. quand l'administration est bien au courant sur le nombre d'élèves. le nombre de classes. le nombre d'heures. et <finalement> / et ça c'est::: disons c'est la fin de la prise de décision de <recrutement> / de recrutement ou pas des nouveaux profs.
65. (E): mm.
66. (I.Ind₉.P.F): donc on espère! je sais pas/
67. (E): et j'aimerais savoir. pourquoi tu as choisi d'enseigner le français? pourquoi tu t'es dirigée dans cette voie? c'était quoi ta motivation?
68. (I.Ind₉.P.F): ah je sais pas. à l'école c'était très (*rires*) et même pendant mes::: euh... pendant mes études à l'école secondaire. mais j'étais. j'étais une élève euh. excellente. donc j'avais toujours les cinq. c'est-à-dire c'était facile. d'étudier. j'aimais beaucoup étudier. je me souviens de l'école comme ch'sais pas. comme une image TRES claire dans ma vie. et l'université parce que ch'sais pas. les études dans ma vie c'est quelque chose de très très. importante dans ma vie. et qui euh::: et qui est inDISpensable dans ma vie. parce que moi je supporte pas le::: le moment des études./ oui! il existe le repos il existe les loisirs euh. mais. je sais pas. dans ma vie

- tout est mélangé. très très. très mélangé... voilà. et à l'école j'hésitais entre la faculté de méd'cine et la faculté des langues étrangères. mais je sais pas (*rires*) c'était plutôt les émotions qui qui euh... le désir de m'approcher vers quelque chose qui est très. qu'on avait absolument autre. qu'y avait hum::: à l'époque soviétique. parce que moi j'ai terminé l'école à l'époque soviétique. et::: donc on était. c'était vrai que. le pays était très très renfermé. donc on voyait et on connaissait le monde avec les yeux de quelqu'un à la télé. et euh. c'était toujours une intrigue pour moi. donc. je sais pas (*rires*) je comprenais qu'il existait un autre monde. qu'il existait une autre vie. euh. voilà. et ça c'est. d'après la nature je suis très très curieuse. je pense que. j'ai jamais répondu à cette question à vrai dire! pourquoi j'ai choisi le français? c'est pour la première fois!
69. (E): mm/
70. (I.Ind₉.P.F): ouais c'est vrai! on m'a demandé pourquoi le prof. mais pourquoi le français/ le prof de français ça c'est?
71. (E): à l'époque. dans ton école. est-ce qu'il y avait que le français?/
72. (I.Ind₉.P.F): non non non! il y avait/ oui! une bonne question! /
73. (E): (*rires*)
74. (I.Ind₉.P.F): dans mon école. la politique était langagière était comme ça. donc chaque classe divisait / se divisait en deux groupes/
75. (E): ouais/
76. (I.Ind₉.P.F): un groupe qui apprenait le français. un groupe qui apprenait l'anglais...
77. (E): mm/
78. (I.Ind₉.P.F): et moi j'ai choisi tout de suite le français/
79. (E): mm.
80. (I.Ind₉.P.F): peut-être / moi j'avais hum. la <cousine>/ UNE cousine. qui enseignait déjà le français. et elle était passionnée. elle était vraiment. elle était folle de de/ et moi je la rencontrais très très souvent. elle parlait TOUJOURS des Français. de la France. et je sais pas c'était comme comme la maladie contagieuse (*rires*)/
81. (E): mm/
82. (I.Ind₇.P.F): je sais pas! /
83. (E): mm mm/
84. (I.Ind₉.P.F): il y avait quelques moments qui étaient très (*toussothe*)/
85. (E): mm... hum...
86. (I.Ind₉.P.F): parce que c'était pas franchement. si je le dis maintenant . Je peux répondre autrement. pourquoi je travaille comme prof de langues étrangères. de français. mais quand on est enfant. adolescent. on peut pas connaître. on peut pas penser que les langues étrangères. sont des instruments ch'ais pas. les clés pour ouvrir beaucoup de portes dans dans la vie. PLUS tard tu tu te rends compte que c'est comme ça! et même avec l'âge et même avec une certaine expérience dans la vie. parce que oui on peut lire ça. on peut... entendre parler de cela.
87. (E): mm/
88. (I.Ind₉.P.F): moi le français c'est c'est c'est vraiment c'est une chose qui provoque beaucoup beaucoup d'émotions. je pense pas que c'est primitif. car si on choisit si on choisit la formation lié au français. ça ça donne beaucoup. toujours. ça vaut beaucoup.
89. (E): et d'après toi. quelles sont les perspectives pour votre projets. là je reviens sur le projets.
90. (I.Ind₉.P.F): mm/
91. (E): est-ce que tu crois qu'il y aura beaucoup d'étudiants d'inscrits en première année? quelles sont vos perspectives?...et tes espérances.
92. (I.Ind₉.P.F): ah toujours tu poses euh des très bonnes questions. ok. et et et questions assez difficiles. pourquoi? parce que euh oui. faut toujours penser aux perspectives et <dis> euh tu vois pas de raisons de travailler. et y a beaucoup de de de. de raisons <y> penser. et ch'ais pas. et trouver des résolutions. euh ch'peux pas dire que nous avons des perspectives euh... qui. j'sais pas. qui... qui peut nous... qui peut nous donner la satisfaction. pourquoi? parce que d'après il n'existe pas comme j'ai dis. en Ukraine la politique langagière. ça dit que en général.

- à <l'école>. à des écoles ukrainiennes euh::: y a une tendance <disons> de fermer disons des classes où on a o on apprend le français. et ça c'est comme. pourquoi je parle de ça en répondant à ta question? parce que c'est très lié. quand ... <a> après avoir terminé l'école. quand les <uns> ont choisi telle ou telle université telle ou telle profession. tout d'abord. on pense bien sûr à la formation et on pense au travail euh::: au futur. et euh si / nous nous parlons toujours des profs de français/ des futurs profs de français. et si on parle euh. et si on parle du travail donc c'est. c'est très problématique. et ça... provoque...il y a pas beaucoup de. beaucoup de::: de candidatures pour le pour le département de français. MAIS on fait ce qu'on peut faire. par exemple on contacte avec les profs des écoles. on on essaie de participer à la réunion. pour les persuader pour leur montrer disons/
93. (E): c'est dans les écoles tout ça?
94. (I.Ind₉.P.F): dans les écoles. oui. et puis euh. on utilise tout. les contacts personnels. les contacts professionnels. euh euh. et puis euh la convention. on a signé la convention. le département de français. toute l'unité de formation de français a signé l'accord avec l'école ETB_{secondaire1}/
95. (E): mm/
96. (I.Ind₉.P.F): par exemple de notre ville. euh. l'accord sur la <collaboration>. collaboration. les relations entre les enseignants de l'université. et pour promouvoir le français dans cette école. en prenant. disons. en prenant l'envie de / d'engager ces <étudiants> ces élèves. plus tard. à entrer à notre université. et je crois que ça c'est une bonne perspective parce que malgré que cette école est spécialisée en anglais. euh::: à cette école il y a trois profs de français. y a . y a des élèves qui sont très très motivés à apprendre le français. et euh::: sont en même temps les étudiants de la langue française qui ont passé déjà des examens de B2. donc et. on a fait un même programme de l'université à cette école pour venir en France pour le stage linguistique et culturel. c'était quinze personnes de l'école. quinze élèves/ quinze collégiens et lycéens de cette école. et quinze étudiants de notre université. donc euh y avait des profs de l'école. des profs de l'université. et on a vu que ça. c'était une vraie collaboration. parce qu'il y a beaucoup de points. de points communs dans notre travail. donc euh::: voilà ça c'est un chemin. comment on peut/ voilà. et moi je sais maintenant que il y a des étudiants/ il y a des élèves.
97. (E): mm.
98. (I.Ind₉.P.F): peut-être les lycéens. qui qui sont maintenant. dans un an. ils terminent l'école... et:::ils s'intéressent beaucoup à notre université. ils viennent ici pour euh se renseigner. quelles sont les perspectives. et euh. à part ça. Madame la Doyenne est/ elle est. elle... elle pense à::: la perspective. dans dans un autre sens. elle pense à l'avenir. comment développer la faculté. qu'est-ce qu'on peut faire pour que disons le nombre d'étudiants augmente. et on a décidé cette année. je sais pas. si on va réussir. mais euh. on a fait l'appel. on a annoncé disons comme ça. on a annoncé hum. d'entrer à l'université. même avec l'anglais... c'est à dire avec l'anglais à l'école...c'est-à-dire d'après les tests d'évaluation pour l'entrée à l'université. on va recruter des élèves. qui étudiante l'anglais à l'école. en leur proposant ici. le français comme LV1. enfin du niveau zéro. enfin du niveau::: du niveau zéro. c'est-à-dire du niveau débutant. et en créant le le cursus intensif pour aboutir à la fin des années universitaire. au moins B2. C1. et moi je. je suis absolument persuadée que c'est possible parce que/
99. (E): ça veut dire que vous allez avoir un nombre d'heures importants?/
100. (I.Ind₉.P.F): oui. c'est presque::: c'est presque::: le même nombre d'heures. attends! mais je parle LV1. je parle pas de LV2!
101. (E): mm/
102. (I.Ind₉.P.F): oui! c'est trop même! on peut assurer ce niveau. même en commençant. et puis moi je je je souligne que le niveau des élèves qui apprenaient l'anglais à l'école n'est pas toujours euh. je sais pas. c'est toujours assez. ce sont des élèves qui. qui sont très doués. et capables d'étudier... c'est. et motivés. et puis ceux qui ont une expérience d'une langue étrangère. c'est. c'est beaucoup plus facile. disons de rattraper. un bon niveau. dans une seconde langue... c'est une vie. c'est une

- expérience qui:: qui confirme cela. donc on va voir. c'est-à-dire que. on cherche:: on cherche les / des chemins. on cherche comment on peut je sais pas recruter. ou augmenter le nombre d'heures. sinon donc euh. nous voyons une autre perspectives si tu veux. c'était. c'est de changer la stratégie d'enseigner. le français comme LV2. que par exemple. le niveau hum ne se <différait>/ne se...
103. (E): ne se différencie?
104. (I.Ind₉.P.F): ne se <différencie>différençait pas de disons de la formation pour LV1...
105. (E): mm.
106. (I.Ind₉.P.F): moi je <?> comment <elle le faire>.
107. (E): mm.
108. (I.Ind₉.P.F): mais on va voir. après la compagnie de recrutement. euh. on va c'qu'on:: combien d'étudiants on a. et après on va travailler sur le cursus. parce que. on craint déjà:: le cursus qu'on a maintenant. donc on se rend compte. que. c'est un corps un corps assez flexible. flexible. que c'est pas. que c'est possible de le changer/
109. (E): et/
110. (I.Ind₉.P.F): d'introduire des modules de changer des nombres d'heures. à l'intérieur/
111. (E): mm/
112. (I.Ind₉.P.F): je parle pas de/ parce que nous ne pouvons pas changer globalement le plan d'études parce que il s'agit des exigences du Ministère.
113. (E): mm/
114. (I.Ind₉.P.F): mais à l'intérieur du nombre d'heures qui est assez sûr et important. donc nous pouvons changer.
115. (E): et pour euh:: que:: les étudiants soient des futurs enseignants de LV2 vous allez former les étudiants au même cursus les étudiants qui sont actuellement en français LV2 et LV1 ou ça reste?/
116. (I.Ind₉.P.F): pour l'instant c' était différent/
117. (E): oui. pour l'instant/
118. (I.Ind₉.P.F): pour LV1 et pour LV2.
119. (E): pour LV1 c'était sur l'orientation::/
120. (I.Ind₉.P.F): oui! mais si on/ imaginons/
121. (E): <?>/
122. (I.Ind₉.P.F): imaginons la situation la pire. c'est-à-dire qu'on a pas de::
123. (E): <d'étudiants>/
124. (I.Ind₉.P.F): oui. de recrutement pour LV1. parce que il faut prévoir n'importe quelle situation. il faut être réel! donc on change:: le cursus pour LV2. que ça soit presque:: en fonction. pas en fonction. sur le même nombre d'heures. parce que ça c'est possible! moi je suis persuadée qu'il faut changer la stratégie et le contenu. c'est tout!/
125. (E): mm.
126. (I.Ind₉.P.F): c'est tout!
127. (E): et les autres<profs>?/
128. (I.Ind₉.P.F): moi je pense que mes collègues qu'on a. tu les as vu. au moins deux. je sais pas! faut travailler avec d'autres. je pense pas que c'est. c'est limité. non! pas du tout. il faut persuadé. il faut montré peut-être <euh>. nous changeons. notre conscience change très lentement mais quand même! et on veut travailler. on veut peut-être changer quelque chose dans son travail.
129. (E): mm/
130. (I.Ind₉.P.F): voilà.
131. (E): mm/
132. (I.Ind₉.P.F): et:: parce que LV2 c'est aussi une perspective très très intéressante. à l'école. plutôt. la perspective pour le français. c'est LV2... et ça c'est la réalité. et moi je pense que c'est pas terrible. il y a pas de de de de de. problème. parce que si à l'école on apprend deux langues. si le français prend la position de. de LV2. ça c'est. moi je pense que c'est la victoire pour le français!
133. (E): mm/
134. (I.Ind₉.P.F): parce que disons toujours en Ukraine c'est entre guillemets la guerre. entre l'allemand. entre le polonais. ça dépend de la région. ça dépend du contexte:: mais quand même. maintenant le russe. comme personne ne connaît le statut du

- russe. dans notre école. on a peur que. par exemple::: le russe peut avoir le statut d'une langue étrangère. et c'est <ce ce> et c'était comme ça. c'est assez problématique. c'est pas en faveur d'autres langues.
135. (E): mais il l'a ce statut de langue étrangère.
136. (I.Ind₉.P.F): oui mais y avait pas:::. y avait pas beaucoup d'écoles qui introduisaient le russe disons dans le curriculum. non non.
137. (E): et là?
138. (I.Ind₉.P.F): maintenant on en parle mais personne ne connaît pas. pour l'instant. parce que c'est/
139. (E) : le risque c'est que tous les élèves aillent en russe?
140. (I.Ind₉.P.F): oui. les élèves oui. mais il s'agit du nombre d'heures. tu comprends. parce qu'il y a le nombre d'heures limité pour les langues étrangères. en général. et c'est l'administration qui partage le nombre d'heures dans toutes les langues. qui sont proposées enseignées je sais pas. de la part des parents. mais ça s'fait comme ça. on peut comme ça gonfler le nombre d'heures!
141. (E): mm.
142. (I.Ind₉.P.F): et si par exemple le russe apparaît. cette langue peut manger le nombre très important. disons de:::
143. (E): mm/
144. (I.Ind₉.P.F): <dans>. voilà.
145. (E): est-ce que vous avez des relations avec des francophones avec des enseignants par exemple? des francophones qui vivent à V₃ à V₂ pardon ou:::. ou dans la région? est-ce qu'il y a des interventions comme ça pour euh ch'ais pas euh/ pour des <conférences> pendant les cours?
146. (I.Ind₉.P.F): décidément euh::: encore une bonne question ! (*rires*) ce qui nous manque. peut-être NOUS. quand je dis nous c'est peut-être pour nous des Slaves. euh::: je sais pas pourquoi. donc on est assez isolés dans dans notre travail. et ça nous empêche d'avancer. ça nous empêche de partager des idées.
147. (E): pourquoi isolés?
148. (I.Ind₉.P.F): en venant à l'université. j'en ai parlé à::: moi j'ai proposé tout de suite. de de d'organiser disons. pas peut-être des séminaires. des rencontres. des rencontres de travail. des séances de travail avec des professeurs de français de la ville.
149. (E): mm.
150. (I.Ind₉.P.F) : mais y a quelques institutions. qui travaillent. très très isol'ment. par exemple l'institut de perfectionnement de la formation des professeurs. je sais pas.
151. (E): euh ils s'occupent que de la formation des enseignants du secondaire.
152. (I.Ind₉.P.F) : oui oui oui. et puis je me rends compte que c'est assez compliqué parce que. chez nous en Ukraine. les profs sont très très surchargés. c'est-à-dire euh:::/
153. (E): comme les étudiants/
154. (I.Ind₉.P.F) : oui. c'est vraiment. c'est assez problématique de trouver. ça c'est une explication. je pense que c'est une cause euh. qui empêche de ne pas se retrouver. de ne pas se rencontrer. mais il faut. il faut le prendre en considération ça. et hum... et puis notre salaire. et puis notre raison qui. donc faut être assez enthousiaste (*rires*) pour se consacrer à des rencontres comme ça. a. disons. à à des conversations professionnelles. et hum... c'est pas tellement facile de de. faut toujours faire des efforts. tu tu. on peut le on peut les. essayer de faire quelque chose. de voir les soutiens. de voir les partisans. de voir les. on on essaye quand même. parce que. nos étudiants par exemple. à partir de la troisième année. ont le stage. stage d'observation. stage aux école euh de notre ville. peut-être qu'il y a pas de. disons de concentration de ce travail. pour la coopération. disons. il faut y:::. il faut y penser. il faut. ça c'est une perspective. je pense. dans la perspective. mais moi je contacte très <étroitement> aux profs des écoles qui enseignent le français. parce que l'efficacité du stage. dépend toujours disons de notre rencontre. pour qu'on sache quelle est la situation à l'université. pour que nous sachions c'est quoi les besoins de l'école. aujourd'hui. tu as raison il n'y a pas de travail. bien structuré. et disons c'est pas le système. y a pas de système.

155. (E): pas de réseaux?
156. (I.Ind₉.P.F) : pas de réseaux. moi je pense que/
157. (E): il est là mais encore très:::<petit>/
158. (I.Ind₉.P.F) : et pourquoi ne pas se rencontrer avec des profs des universités. Parce que toi tu m'as fait réfléchir beaucoup/
159. (E) : (*rires*)
160. (I.Ind₉.P.F) : oui oui c'est ça! parce que tu vois qu'on est prises énormément ici du matin jusqu'au soir. mais quand même il faut penser comment il s'être s'organiser/ comment il faut être organisé. pour euh. pour euh vraiment. je sais pas. pour vraiment créer ce réseau. pour trouver des gens intéressés. motivés. vous vous les Français vous êtes TROP associatives! et (*rires*) vous savez le faire c'est ça! mais bon. ça je pense que c'est une bonne idée. j'espère qu'au futur on va faire quelque chose...
161. (E): mm.
162. (I.Ind₉.P.F) : à ce propos. mm.
163. (E): j'aimerais savoir si hormis U_{FRANCE1} tu. vous travaillez. tu. toi et et tes collègues. vous travaillez avec d'autres universités françaises. et quel est le rapport que vous avez avec ces universités françaises. ou francophones.
164. (I.Ind₉.P.F) : oui on a signé un accord avec l'université de U_{FRANCE1} euh moi j'ai relu plusieurs fois tous les articles qu'on qu'on <a> signé. et::: et concernant. et encore. il y a la perspective de signer la convention avec l'U_{FRANCE2}. on explique toujours les raisons. on empêche. pas on empêche de signer. mais d'obtenir la signature. pour le moment. voilà. mais ces deux accords. je peux me permettre de dire deux accords. même euh que le dernier. dont dont. la signature est en cours. euh. que ça c'est vraiment une perspective. pour développer. pour promouvoir. l'enseignement du français. à notre université. et hum/
165. (E): qu'est-ce que vous attendez de ces accords?
166. (I.Ind₉.P.F) : moi je pense que c'est pas tellement. quelque chose qui est très évident. c'est quoi? c'est la collaboration professionnelle entre les les enseignants. et euh::: les études de nos étudiants. et peut-être les stages des étudiants français euh. à notre université. ça c'est ce qui est compréhensible entre les relations entre les. universitaires. mais à part ça je pense qu'il y a d'autres axes. qu'on peut développer.
167. (E): comme quoi?
168. (I.Ind₉.P.F) : euh par exemple le travail de recherche par exemple::: (*sonnerie de téléphone*) je sais pas la participation. faire tout ce qu'on peut ch'ais pas. euh oui.
169. (E): le travail de recherche/
170. (I.Ind₉.P.F) : le travail de recherche ce/
171. (E): sur quoi?
172. (I.Ind₉.P.F) : sur ce domaine/
173. (E): mm/
174. (I.Ind₉.P.F) : peut-être très/ par exemple le travail de recherche pour nous profs. parce que nous. ces travaux sont liés à l'enseignement du français. et ça c'est. ce serait très de travailler dans les bibliothèques. je sais pas de découvrir des institutions. qui s'occupent de la formation des des profs de FLE en France. parce que ça. c'est pas pareil comme chez nous. y a toujours euh::: y a toujours quoi prendre quoi découvrir. de quoi s'enrichir. puis je sais pas on peut s'inviter des deux côtés pour des conférences internationales. pour des séminaires. pour des colloques. pour s'inviter. pour donner des cours. certains modules. bien précisés. ça ça peut être intéressants. même pour les profs euh français. des départements de FLE ou de didactique ou je sais pas de::: voilà! et parce qu'on a un tout petits peu de l'expérience. et ce ce travail donnait toujours des fruits. euh. c'est toujours euh. très pertinent. je pense pas que pour nous des Ukrainiens. mais euh en discutant avec euh des professeurs français. je comprenais. je voyais qu'il y avait toujours euh des découvertes de leur part. par rapport de nous. par rapport de notre système. je sais pas. par rapport d'eux-mêmes (*rires*) par rapport de leurs stratégies de l'enseignement. parce que quand les gens se rencontrent. se communiquent. euh. discutent des problèmes professionnels. plutôt même personnels. parce que toujours euh::: se croisent. euh donc y a toujours des découvertes de deux parts...on devient plus proches. on devient plus intéressants l'un

- à l'autre... et puis euh hum je sais pas. dans le cadre du partenariat. on peut organiser même des programmes communs. pour des étudiants. ou pour des profs. des programmes quand je parle des programmes. ça c'est mini-projets euh::: ça prévoit la participation des deux côtés. pour apprendre. pour découvrir. la situation linguistique. ou. dans tel ou tel pays. ou euh. donc moi j'en parle spontanément. moi je veux pas euh::: disons manger le temps!
175. (E): mm/
176. (I.Ind₉.P.F) : mais moi je vois que. ça c'est la perspective...
177. (E): mm/
178. (I.Ind₉.P.F) : je pense. euh le développement de de de des relations avec les universités françaises. on va continuer c'est sûr. <j'ai beaucoup de foi>. et puis le stage des doctorants. parce que moi j'ai parlé des étudiants de Master 2. quand quand on passe le stage de FLE. on peut passer le stage. à l'université. ici . à .même. dans notre ville. et puis le stage des doctorants. ça s'est très très. obligatoire pour nous. tout d'abord. par exemple. tu tu restes. en Ukraine. je sais pas quelles sont tes::: réflexions. tes impressions. mais la présence des des natifs. c'est toujours très pertinents. pour les étudiants. qui n'ont jamais été dans le pays de langue où on apprend... parce que c'est assez artificiel. de nous communiquer. en français par exemple. entre nous. oui . bien sûr. pendant les cours. dans la rue. mais c'est assez artificiel. mais la présence des étrangers. parmi nous. entre nous. ça nous oblige d'utiliser le français. toujours par tout! et::: et euh c'est toujours des découvertes! je sais pas au niveau professionnel. au niveau personnel. parce que les étudiants sont très très. moi je pense que c'est très riche. ces ces relations. hum...
179. (E): ok.
180. (I.Ind₉.P.F) : mm/
181. (E): juste une dernière petite question. quelles doivent être les priorités de l'université pour développer l'enseignement des langues étrangères? en général. ici.
182. (I.Ind₉.P.F) : en Ukraine? à cette université?
183. (E): en Ukraine. et plus particulièrement ici... est-ce que/
184. (I.Ind₉.P.F) : (*geste*)
185. (E): noyer?
186. (I.Ind₉.P.F) : noyer pardon. voilà. car il y a toujours la domination de quelqu'un. moi je suis sûre que. à l'université aujourd'hui. et dans n'importe quelle université. y compris euh::: euh dans la nôtre. à la nôtre. euh. on peut faire. on peut. on peut changer. même la la la vision. euh. euh... ce que c'est la langue. ce que c'est un enseignant/ un professeur de langue. parce que tout tout::: se cache ici. à l'université. parce que l'université. a beaucoup de puissance. a beaucoup de moyens. de::: d'influencer aux gens. aux jeunes. parce que nous. nous professeurs d'universités. nous travaillons/ nous formons des jeunes. qui::: sont ouverts. qui sont aptes de. je sais pas. de. d'entendre. de découvrir. euh. et c'est nous qui sommes responsables. beaucoup. de ces découvertes. et de quoi ces jeunes têtes si tu veux (*rires*) soient remplies... mais c'est pas facile. parce que y a une école à l'université. nous disons il y a une école. une VIEILLE. une ancienne école. des des des. des enseignants. mais je veux pas terminer par des notes pessimistes. mais je reste toujours. si n'est pas optimiste. mais réaliste. hum absolument. moi je vois des changements. et ::: je vois/ je rencontre mes collègues d'autres universités. qui changent. changent de stratégies. qui veulent enseigner le français autrement. parce que DE CELA dépend. la volonté et le désir d'apprendre le français à l'école...
187. (E): très bien. je te remercie pour l'entretien!
188. (I.Ind₉.P.F) : je te remercie pour tes questions parce que ça m'a fait réfléchir. oui! c'était vraiment très bien les questions!
189. (E): est-ce que tu veux ajouter quelque chose? ou <?>
190. (I.Ind₉.P.F) : oui. bref. moi j'aimerais euh::: j'aimerais NOUS conseiller. euh. nous souhaiter. personnellement. et à nos deux universités. d'établir des vraies relations. et euh::: d'une vraie collaboration. au niveau. au niveau professionnel. au niveau. des étudiants. et au niveau des professeurs. et moi j'y crois. et je suis sûre que c'est possible.

191. (E): mm/
192. (I.Ind₉.P.F): et moi je pense. que moi et mes collègues. on va y réfléchir. et on va proposer nos idées/
193. (E): mm/
194. (I.Ind₉.P.F): nos propositions. que ça soit intéressant. pour nos universités. nos étudiants. et pour nous-mêmes.
195. (E): ok.
196. (I.Ind₉.P.F): mm/
197. (E): merci!

FIN

Le contexte

Dates, heures et lieu	Le 19 avril à 12h00 dans la salle de cours
Informateur(-rice)	Enseignant âgé de 80 ans. A la retraite et continuant à assurer son service en tant que secrétaire. Ukrainien né en France.
Durée des entretiens	42'15
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et <i>quelques énoncés en ukrainien</i>
Autre indication	Perte de l'enregistrement après la transcription

1.(E): alors est-ce que vous pouvez m'expliquer votre parcours? entre la France et l'Ukraine. votre vie un petit peu.

2. (E.Ind₁₀.P.H): mes parents étaient de la région de V₁. V₁. et dans les années trente ils sont partis. EN France.

3. (E): pour quelles raisons?

4. (E.Ind₁₀.P.H): pour le travail. parce que c'était la Pologne. mon père est parti en trente et ma mère en trente-et-un.

5. (E): mm. donc/

6. (E.Ind₁₀.P.H): mon père a travaillé là-bas comme un paysan. Son père était aussi là-bas mais il ne voulait pas travaillé donc ce n'était pas intéressant pour lui. quand il était plus jeune. trente ans. en général. Parce qu'il est de l'année trente/ mille neuf cent huit. Et ma mère de l'année de mille neuf cent onze. c'est-à-dire ils habitaient dans différentes régions. Ma mère habitait près de V₁. une vingtaine de kilomètres de V₁. et mon père environ quarante-cinq kilomètres de V₁... c't'à dire qu'ils avaient (*rires*) c'étaient des paysans. vous savez . mon grand-père père. son père. c'est-à-dire mon grand-père. une fois dans les années quatorze. quinze. Il n'a pas été en France mais il a été en::: Amérique du Sud.

7. (E): ah oui?

8. (E.Ind₁₀.P.H): ah. je m'en rappelle plus. en...en Argentine je crois. mais il a été très peu.là-bas. ça ne l'intéressait pas!

9. (E): donc vous êtes né en France ?

10. (E.Ind₁₀.P.H): et moi je suis né en trente-trois. en France...mes parents se sont mariés là-bas. en trente-trois. je suis né à V_{FRANCE}. près de V_{FRANCE}.

11. (E): mm.

12. (E.Ind₁₀.P.H): dans le département de R_{FRANCE}.

13. (E): mm. et vous avez vécu là-bas?

14. (E.Ind₁₀.P.H): oui. j'habitais là. *donc*. mon père abord il a travaillé dans une scierie. pas loin de V_{FRANCE} (*il désigne les villes sur une carte*).

15. (E): mm.

16. (E.Ind₁₀.P.H): quelques années il a travaillé dans une scierie. il faisait du pain (*rires*). il était boulanger. il faisait du pain pour les Ukrainiens qui habitaient V_{FRANCE}. pour les Ukrainiens. les Russes etc. il travaillait jusque dans les années trente-six. Et quand c'était la crise économique. (*intervention d'un professeur de français*) [...]

17. (E.Ind₁₀.P.H): nous travaillons ensemble. depuis quatre-vingt-dix-huit. deux mille. avant il y avait d'autres professeurs de français. mais ils sont déjà décédés.

18. (E): mm.

19. (E.Ind₁₀.P.H): et comme il y a peu de leçons. je suis déjà (*rires*) en pension. je travaille comme ça. comme aide. comme aide-secrétaire.

20. (E): mm.

21. (E.Ind₁₀.P.H): c'est-à-dire comme secrétaire. ici c'est-à-dire on appelle un *laborantin*.

22. (E): oui.

23. (E.Ind₁₀.P.H): qui est. comme ça.

24. (E): quels sont vos souvenirs quand vous étiez en France? co/ quelles sont vos impressions?
25. (E.Ind₁₀.P.H): j'étais là-bas. de trente-sept à. de trente-sept jusqu'à quarante-sept où je vous ai montré. près de V_{FRANCE}. mon père travaillé dans la mine de fer.
26. (E): mm.
27. (E.Ind₁₀.P.H): j'ai commencé. ensuite on est allé. en quarante on <est> été. presque une année dans le R_{FRANCE}. parce que c'était. c't'à dire l'État français a demandé aux mineurs d'aider/... d'aller dans les villes. dans R_{FRANCE}. dans les mines de charbon. et mon père est retourné là-bas. pour travailler là-bas.
28. (E): et vous vous êtes resté avec votre maman dans le R_{FRANCE}?
29. (E.Ind₁₀.P.H): j'étais toujours avec les parents. et. ensuite à V_{FRANCE} j'ai . j'ai prolongé. j'ai commencé en trente-neuf. en trente-neuf j'ai commencé? j'étais en première classe. et ensuite je suis parti de V_{FRANCE} de nouveau. j'ai été à l'école communale de V_{FRANCE} jusqu'à::: sixième. en septième. parce que après on est parti ici.
30. (E): mm. pourquoi vos parents ont-ils décidé de /
31. (E.Ind₁₀.P.H): parce qu'ils savaient que:::... le principal c'était la guerre et la guerre était très longue!
32. (E): c'était la fin de la guerre.
33. (E.Ind₁₀.P.H): en France. (*rires*) ici c'était autrement la guerre!
34. (E): oui.
35. (E.Ind₁₀.P.H): parce que moi j'étais à l'école. il n'y avait plus d'école. car l'école c'était un hôpital pour les Allemands. à l'hôpital ils étaient là-bas. ensuite on prolongeait quarante-quatre. quarante-quatre on a prolongé. jusqu'à quarante-sept. quarante-sept on est venu ici. parce que mon père. il voulait revoir sa famille. depuis quatorze ans il n'a vu personne. il avait des frères. mon père avait même. neuf frères. neuf frères et une soeur. c'est-à-dire un frère et la soeur ils sont morts encore en quatorze. et les autres ils étaient tak. quelques frères ont été à l'armée soviétique. un frère a réussi. on l'a p'u revu. c't'à dire pendant une offensive. peut-être il est tombé sur une mine. et les autres ils sont rev'nus. d'abord on est parti en octobre. le premier octobre je crois. oui le premier octobre quarante-sept on est venu ici. dans les années quarante-six quarante-sept beaucoup d'Ukrainiens sont partis de la France. ils se sont rapatriés si vous <voulez>. ils sont venus parce que la plupart des Ukrainiens était de l'Ukraine occidentale... ici dans la région de V₁ V₂.
36. (E): et le gouvernement les a appelés?
37. (E.Ind₁₀.P.H): oui oui. il leur a demandé de revenir parce que vous savez qu'il y avait beaucoup de pertes pendant la guerre. et il leur a demandé à ceux de revenir. jusqu'en quarante-six tout le monde parlait de Odessa par Marseille. quand euh::: le chemin de fer a été déjà...entre la France/
38. (E): réhabilité/
39. (E.Ind₁₀.P.H): oui c'est ça. réhabilité. c'est-à-dire qu'on est allé jusqu'à soviétique. je m'en rappelle. et ensuite on est passé en train jusqu'en Pologne jusqu'à <?>. vous connaissez la région?
40. (E): mm.
41. (E.Ind₁₀.P.H): et d'ici on passait par la maison ici dans la région de V₁ V₂. et les autres comme mon père était charbonnier. il est allé au Donbass [grande région minière en Ukraine]. et une demie-année il a travaillé au Donbass. et il voulait partir dans sa province de de V₁. et c'est-à-dire on est revenu ici à V₁. à V₁ j'ai fini l'école s'gondaire. à V₃. qui est une petite ville.
42. (E): mm.
43. (E.Ind₁₀.P.H): *oui*. et ensuite. c'est-à-dire en cinquante-trois j'ai fini l'école secondaire. et ensuite j'ai travaillé un peu. et j'ai fait mon service militaire dans l'armée soviétique... et en cinquante euh:::... en cinquante-et-un. non! c'est en cinquante-trois j'ai terminé l'école. en cinquante-trois j'ai terminé l'école. ensuite trois ans j'ai fait mon service militaire. jusqu'en cinquante-six. où je suis. j'ai passé mes études à l'université de V₁.
44. (E): oui en cinquante-six cinquante-sept.
45. (E.Ind₁₀.P.H): oui en cinquante-sept je crois. en cinquante-sept. et là-bas j'ai terminé la faculté des langues étrangères. c'est-à-dire la section. française.
46. (E): et il y avait beaucoup de. d'étudiants à l'époque?

47. (E.Ind₁₀.P.H): oui assez. dans notre groupe il y avait euh::...dans le groupe il y avait vingt-six étudiants. oui. c't'à'dire cinq ou six étudiants ils venaient de la France. c't'à'dire c'était des Français. et après en cinquan::te. c'est-à-dire en cinquante-sept à soixante-deux. donc j'ai terminé mes études à l'université de V₁. pendant des années j'ai travaillé à V₁.
48. (E): à l'école?
49. (E.Ind₁₀.P.H): ah oui à l'école! mais comme il y avait peu d'heures. c'était dans un village. je suis. c't'à'dire ici on avait. c't'à'dire on avait publié qu'on avait besoin des spécialistes de langues étrangères. c'était en soixante-trois. je travaille ici. dans cette université. [...]
50. (E): et est-ce que vous pouvez m'expliquer les changements que vous avez perçus. dans la manière d'enseigner. dans l'institut. je pesne qu'entre mille neuf cent soixante-trois et quatre-vingt-dix voire les années deux mille il y a eu quelques <transformations>/
51. (E.Ind₁₀.P.H): des changements. nous avions c't'à'dire toujours des cours de français. c't'à'dire on enseignait. en première année c't'à'dire on avait peu d'heures de français. en deuxième et troisième années c't'à'dire c'était plus des/ c't'à'dire des spécialités. c't'à'dire on prenait des textes euh techniques. des textes techniques. toutes sortes de choses. et on enseignait. EN deuxième année c'était en général la langue française.
52. (E): en fait il y avait des étudiants qui apprenaient/
53. (E.Ind₁₀.P.H): oui c'était des étudiants qui z'apprenaient le français dans les écoles/
54. (E): dans les écoles/
55. (E.Ind₁₀.P.H): dans les écoles.
56. (E): d'accord
57. (E.Ind₁₀.P.H): et ensuite/
58. (E): et aujourd'hui c'est que des étudiants qui apprennent le français à partir de l'université?
59. (E.Ind₁₀.P.H): aussi aussi! c'est aussi des étudiants qui z'apprennent dans les écoles le français. c't'à'dire ils viennent ils continuent ici les études de français.
60. (E): hmm.
61. (E.Ind₁₀.P.H): et aussi maintenant la première année c'est en général le français. et en deuxième ou troisième année. on enseigne plu' les techniques.
62. (E): mm
63. (E.Ind₁₀.P.H): le français où ils apprennent les textes où ils apprennent les textes après les traduire. Les séminaires des choses comme ça. ils traduisent des textes des choses comme ça.
64. (E): est-ce qu'il y avait des échanges avec les pays francophones? c'est-à-dire avant/
65. (E.Ind₁₀.P.H): jusqu'à les années quatre-vingt-quinze on avait très peu des échnages avec la France. et ensuite c'est-à-dire les années quatre-vingt-quinze cinq. on a commencé. c'est-à-dire j'ai été en France c'est-à-dire avec les élèves des écoles des régions de V_{FRANCE}. c'est-à-dire avec la région du nord qui a été un peu...
66. (E): irradiée/
67. (E.Ind₁₀.P.H): oui/
68. (E): c't'à'dire c'était dans une cadre humanitaire?
69. (E.Ind₁₀.P.H): oui. surtout de la France on va dire. on a demandé de/ on a été trois fois. j'ai été trois fois avec les élèves. en quatre-vingt-six. sept.
70. (E): mm....et en deux mille c'était aussi dans un cadre humanitaire aussi?
71. (E.Ind₁₀.P.H): humanitaire! c'était humanitaire/ c'était /
72. (E): une association?
73. (E.Ind₁₀.P.H): c't'à'dire c'était X₁.
74. (E): ouais/
75. (E.Ind₁₀.P.H): elle organisait tout.
76. (E): c't'à'dire c'est le chemin de fer qui a organisé d'abord. ensuite on avait organisé une route. les parents ils voulaient que les élèves partent en France... c'est surtout par les chemins de fer qui nous ont aidé un peu. X₂ a aussi été. aussi deux / deux fois. en été on organise aussi des échanges entre les étudiants et les Français de la région de Creusot. il a aussi / parce que moi je suis (*rires*). ils sont plus jeunes!
77. (E): et vous m'avez dit aussi que vous avez eu la venue d'étudiants algériens c'est ça?

78. (E.Ind₁₀.P.H): ah oui! il y avait souvent des étudiants de l'Algérie ensuite autrefois il y avait des étudiants qui venaient de...

79. (E): de l'Afrique?

80. (E.Ind₁₀.P.H): oui de l'Afrique il y a des étudiants qui vient ! maintenant y'a quelques étudiants qui z'ont terminé...y'a pas longtemps qu'ils ont terminé. ensuite c'était des étudiants de le hmm. pas de la Chine mais c'est plus bas!

(l'entretien s'achève en me montrant les villes sur la carte, le manuels utilisés et les photos de ses voyages avec ces étudiants et collègues).

FIN

2.4. Les entretiens individuels avec les acteurs institutionnels

[E.Ind₁. Al.H. V₃]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 28 janvier à 9h45 dans le bureau de l'Attaché à l'Ambassade de France en Ukraine
Informateur	Attaché de coopération au français de l'Ambassade, ex-enseignant de lettres et histoire-géographie dans le secondaire.
Durée des entretiens	environ 2h30
Langues utilisées pendant l'entretien	en français
Autre indication	Les passages essentiels ont été retranscrits

A partir de 7'45

1. (E) : il y a combien d'universités qui sont en fait concernées dans le cadre de votre réseau de coopération.
2. (I.Ind₁.Al.H) : ah oui !
3. (E) : pour la rénovation
4. (I.Ind₁.Al.H) : alors combien d'universités en Ukraine. ça je n'en sais rien il y en a beaucoup/
5. (E) : 900/
6. (I.Ind₁.Al.H) : huit cent neuf cent voilà !
7. (E) : en général. ouais/
8. (I.Ind₁.Al.H) : j'ai entendu dire il y a peu de temps que bon nombre d'universités privées qui avaient été créées dans les années quatre-vingt-dix commencent à avoir des problèmes financiers et qu'elles allaient euh certainement fermées. donc euh ça j'en parlerai pas / c'est trop compliqué. on n'a pas de statistiques du Ministère du point de vu du supérieur/
9. (E) : mm.
10. (I.Ind₁.Al.H) : on évalue éventuellement/ on peut évaluer mais c'est pas très fiable ! après. si on parle de la rénovation des CURSUS de la formation initiale des professeurs de français. c'est comme ça que j'le définis le mieux pour être le plus clair possible. j'ai entendu dire. qu'il y en aurait une trentaine de département qui forment ou qui formaient des professeurs de français. donc la lectrice qui travaille avec moi à l'université U₁ va faire ce travail là bientôt. d'essayer de recenser des départements où l'on continue à former des départements de français.
11. (E) : parce que vous avez aucune donnée à part/
12. (I.Ind₁.Al.H) : j'ai/ j'ai / j'ai jamais trouvé/
13. (E) : ah ouais ?/
14. (I.Ind₁.Al.H) : mes prédécesseurs ont pu me dire qu'il y avait une trentaine de départements/
15. (E) : ouais/
16. (I.Ind₁.Al.H) : si on regarde sur la carte et qu'on pointe. on arrive à calculer euh une trentaine de départements. à trouver les villes où ils devraient se trouver. après il faudrait faire ça d'une manière beaucoup plus précise. par contre je peux dire d'une manière beaucoup plus PRECISE. que. pour l'instant. j'ai environ onze départements

- de français... onze départements on va dire onze CHAIRES ça dépend comment on voit les choses.
17. (E) : mm/
 18. (I.Ind₁.Al.H) : euh d'environ quatorze universités. qui continuent de former d'une manière tout à fait évidente des professeurs de français.
 19. (E) : mm/
 20. (I.Ind₁.Al.H) : ET qui semblent intéresser de rentrer de ce processus de rénovation des cursus.
 21. (E) : et cette rénovation en fait/ bon vous êtes arrivé il y a quelques /
 22. (I.Ind₁.Al.H) : septembre ceux mille huit !
 23. (E) : oui. voilà. <quelques mois> euh vous :::/ enfin cette rénovation était déjà en place euh avant votre engagement?
 24. (I.Ind₁.Al.H) : cette rénovation euh c'est-à-dire cette dynamique/ cette dynamique qui tendrait à convaincre ces départements de français de de de réfléchir et d'avancer pour améliorer le / les cursus de formation des professeurs a été initié par mon prédécesseur/
 25. (E) : mm/
 26. (I.Ind₁.Al.H) : après à la faveur de contacts qu'il avait avec quelques petites universités euh en région. parce qu'il semblerait que les p'tites universités en région. enfin petites peut-être pas si petites que ça parce qu'il y a quand même beaucoup d'étudiants mais disons les universités MOINS prestigieuses de celles des. de V₁ ou des grosses villes. euh ::: a été initié à la faveur euh d'un séminaire local ou parce que mon prédécesseur a fai v'nir X₁ ou quelques universitaires français qui ont pu. PREsenter d'une manière ::: motivante des professeurs ce qu'étaient les pédagogies de <la communication>/ les pédagogies communicatives euh le « Cadre européen » et donc ça a pu motiver ces professeurs qui se sont lancés dans cette aventure.
 27. (E) : mm...
 28. (I.Ind₁.Al.H) : mais ça/ce n'était pas systématisé. ce que moi je veux faire maintenant.
 29. (E) : oui c'est ça oui/
 30. (I.Ind₁.Al.H) : systématisé c'est-à-dire euh ce n'est pas suffisant pour moi d'avoir euh des gens<s'il > y a des gens un peu plus dynamiques qui ont commencé à faire un travail c'est très bien hein c'est évident. maintenant il faut que c'est gens-là comprennent qu'il faut créer un REseau/
 31. (E) : mm/
 32. (I.Ind₁.Al.H) : je dis toujours la même chose. aux écoles bilingues aussi. on est plus fort ensemble que tout seul. il faut donc avoir un réseau d'enseignants. d'enseignants chercheurs qui vont mutualiser leur moyen. qui vont mutualiser leurs expériences. et moi en tant qu'attaché. je peux m'en faire on va dire. l'ANImateur !
 33. (E) : mm/
 34. (I.Ind₁.Al.H) : l'animateur. je refais pas à leur place. mais en invitant des stagiaires. en trouvant / en sollicitant des doctorant comme vous. des universitaires. en envoyant en STAGE des professeurs de manière à c'que ça fasse bouger tout ça. et en essayant de structurer. l'idéal serait de créer une association des professeurs et des départements de français qui/ qui sont conscients qu'il faut rénover ces cursus.
 35. (E) : avec des réunions euh/
 36. (I.Ind₁.Al.H) : avec au minimum un gros séminaire par an qui réunissent les gens là pour pouvoir euh. pour faire le point. et après. si possible des contacts entre eux. à travers. avec Internet. des réunions régionales éventuellement. euh euh/
 37. (E) : parce que le plus souvent les séminaires qui sont organisés sont à l'initiative de l'ambassade et les professeurs viennent euh vous voir /
 38. (I.Ind₁.Al.H) : alors ça dépend ce qu'on appelle/
 39. (E) : voir. écouter. ils boivent un peu ce qu'on leur dit et en fait/
 40. (I.Ind₁.Al.H) : si vous voulez ça dépend ce qu'on appelle séminaire on peut trouver/ bon. si j'organise moi un séminaire. je vais l'organiser à la française/
 41. (E) : ouais/
 42. (I.Ind₁.Al.H) : c'est-à-dire que je vais le structurer avec un vrai programme. on va essayer de respecter ce programme. ce sera intensif. il y aura des conclusions. chacun

repartira à la maison avec un travail de réflexion pour avancer. et on essaiera de/ de poser des actes. pour que ça avance. après certaines universités. elles-mêmes organisent des séminaires. ce qu'elles appellent pompeusement des conférences internationales/

43. (E) : ou c'est ça/

44. (I.Ind₁.Al.H) : qui ne sont absolument pas internationales! et qui sont organisées souvent. enfin moi tout ça c'est catastrophique parce que. on respecte pas le programme euh. les gens lisent des textes qui sont très académiques. qui n'ont pas d'intérêt/ qui sont souvent décalées par rapport à ce qu'il faudrait faire pour faire avancer les choses. voilà. bon. mais il le font effectivement avec leur moyen. c'est évident.

45. (E) : là encore c'est aussi un travail à mener pour qu'ils soient/ pour qu'ils organisent ce genre de réflexion de manière AUTOnome sans forcément la présence
<de l'ambassade>/

46. (I.Ind₁.Al.H) : moi je pense que j'ai le devoir en tant qu'attaché d'organiser des séminaires qui soient des modèles...

47. (E) : mm/

48. (I.Ind₁.Al.H) : d'organisation de problématiques. qui leur permettent de voir comment le monde fonctionne à la française. ou à l'européenne on va dire. qui permettent de leur donner des idées pour organiser leurs propres séminaires locaux euh des séminaires régionaux. oui. c'est ça/

49. (E) : <oui l'objectif>/

50. (I.Ind₁.Al.H) : de modéliser hein modéliser les outils. après euh après euh. l'idéal serait QUE. certaines universités plus dynamiques que les autres deviennent... un peu des opérateurs pour l'ambassade.

51. (E) : c'est c'que vous avez commencé à faire.

52. (I.Ind₁.Al.H) : c'est un peu compliqué pour un attaché. même à deux. d'être l'animateur pour toute l'Ukraine. de tout faire pour toute l'Ukraine. à un moment donné on lance des idées/ on lance des pistes. et il faut que les universités se prennent en main !

53. (E) : mm/

54. (I.Ind₁.Al.H) : un département plus dynamique à l'ouest. une autre dans le sud. une autre ::: à l'est. qui prennent les choses en main. qui regroupent les autres universités. qui les sollicitent. qui organisent les réflexions. quand on aura fait ça. on aura gagné.

55. (E) : mm... et vous travaillez avec qui ? outre les universités avec le Ministère peut-être :::?/

56. (I.Ind₁.Al.H) : très peu avec le Ministère. parce que le Ministère ici est un Ministère de l'Education Nationale et de la Science très peu impliqué dans la coopération linguistique et éducative.

57. (E) : mm...

58. (I.Ind₁.Al.H) : pas du tout dans le supérieur. parce que y a pas d'interlocuteur du Ministère/ qui est/ qui SUIT l'enseignement des langues. et c'est problématique pour le supérieur. un tout petit peu avec une dame qui suit le / l'enseignement des langues. pour le secondaire.

59. (E) : Madame X₂ ?

60. (I.Ind₁.Al.H) : ouais. mais qui suit toutes les langues ! à elle tout seule ! donc déjà c'est. c'est compliqué. oui. enfin. ils sont pas tellement pour l'instant euh ::: ils ont d'autres problèmes économiques ou autre ::: politiques à régler que de s'occuper de ça !

61. (E) : oui/

62. (I.Ind₁.Al.H) : donc si y a une coopération notamment en matière d'enseignement bilingue et si se passe des choses en matières de formation des profs de français. c'est à l'ambassade qu'on le doit. plus qu' au Ministère.

63. (E) : oui. et du coup ça touche à l'organisation interne des universités dans ce genre de projets. comme la rénovation à V₃ par exemple/

64. (I.Ind₁.Al.H) : oui mais l'université est autonome donc le Recteur peut certainement le faire euh.

65. (E) : oui . d'accord. ok/

66. (I.Ind₁.Al.H) : oui mais il y aussi des consignes de l'éducation qui font que un Recteur ne peut pas toucher à la forme d'un certain cursus/
67. (E) : oui/
68. (I.Ind₁.Al.H) : ce qui peut expliquer à la limite ::: les limites/
69. (E) : mm.
70. (I.Ind₁.Al.H) : donc si on peut pas toucher à la forme on peut au moins toucher sur le fond. à la manière dont on propose l'enseignement. ça fait d'jà beaucoup !
71. (E) : et euh est-ce qu'il y a eu des expertises de mener pour mettre à jour les cursus. enfin pour mettre à jour les incohérences. ou les cohérences. c'est-à-dire attendez/
72. (I.Ind₁.Al.H) : vous voulez une expertise générale sur toute l'Ukraine ou université par université ?
73. (E) : université par université ? est-ce que vous avez eu des documents en main pour connaître un peu l'état des choses ?
74. (I.Ind₁.Al.H) : alors c'est ce dont je vous parlais toute à l'heure c'est-à-dire si je sollicite les universités. enfin. j'ai un peu du mal à dire universités parce qu'en général je suis en contact avec les départements de français.
75. (E) : mm.
76. (I.Ind₁.Al.H) : hum. Si je demande à ces départements de français. que mon prédécesseur a pu faire bouger. ils m'envoient donc leurs documents. les documents enfin qu'ils estiment être euh :::/
77. (E) : officiels ?
78. (I.Ind₁.Al.H) : euh ::: enfin ce qu'ils estiment être le travail fait dans la rénovation de leur cursus. mais comme je vous le disais c'est très disparate c'est pas clair. y a rien de bien formalisé. ce que vous allez faire à V₃ et V₄ c'est . c'est une expertise !
79. (E) : mm mm.
80. (I.Ind₁.Al.H) : n'ai ni le temps ni les moyens moi de l'Ambassade de les faire sur place. alors si j'ai un entretien pendant une heure ou deux. une demi-journée ou une journée je vais mieux comprendre mais euh... mais je le comprendrais à travers ce qu'on me dira et pas à travers ce que je verrai parce que je n'ai pas le temps ni les moyens d'être à l'intérieur !
81. (E) : bien sûr oui ! mm. et parmi toutes les universités/ tous les départements de français pardon qui se sont investis dans leur réflexion pour rénover les cursus/
82. (I.Ind₁.Al.H) : mm/
83. (E) : est-ce que les enseignants sont touchés? est-ce qu'ils s'investissent et comment ? est-ce qu'ils vont dans le sens que vous donnez à cette rénovation ?
84. (I.Ind₁.Al.H) : moi je donne un sens. c'est à EUX de donner un sens à la rénovation. nous on peut apporter une une/ des outils. de préconisation. des stages en France. c'est à eux de faire la synthèse de tout ça. alors ça repose souvent sur des personnalités plus dynamiques que d'autres.
85. (E) : mm/
86. (I.Ind₁.Al.H) : un chef de chaire. X₃ qu'est pas responsable mais qu'est une prof et qu'a envie de faire bouger. qui fait bouger les choses. alors après c'est gens-là font ce qu'ils peuvent mais c'est pas certain qu'ils aient derrière toute une équipe de prof motivés dans le même sens. prenons l'exemple de l'U₄ j'ai rencontré hum la chef de chaire. la responsable qui nous a dit "bah moi j'aimerais bien bouger. faire des choses. mais j'ai onze profs qui m'ont dit très clairement que ça ne les intéressait pas et que la méthode soviétique leur convenait très bien!"
87. (E) : mm/
88. (I.Ind₁.Al.H) : donc c'est un autre problème ! (*il donne des exemples et évoque le second degré*) [...]
89. (I.Ind₁.Al.H) : ça peut-être assez réaliste. et abrupte de le dire comme ça. mais moi je vois les moyens qu'on a en terme de personnes. de personnels. de moyens . il me paraît de parler de coopération dans le secondaire dans un pays grand comme l'Ukraine avec les moyens dont nous disposons. donc je préfère axer mon travail sur l'enseignement bilingue.
90. (E) : mm. d'accord.

91. (I.Ind₁.Al.H) : et le français. à l'enseignement du français approfondi. écoles spécialisées en français dont j'aimerais qu'elles rentrent dans un réseau élargi d'enseignement bilingue. c'est un point de vue assez élitiste c'est vrai ! mais élitiste positif dans le sens propre du terme parce que je / y a des endroits dans lesquels je pourrai jamais aller en deux ou trois ans ! je peux pas sillonner toute l'Ukraine. dans toutes les écoles d'Ukraine. et j'aurais/ pour offrir quoi à ces écoles ? pas grand-chose ! donc il vaut mieux se cibler. cibler notre action dans les grandes villes. là où nous avons des Alliances Françaises. là où nous avons un réseau. là où nous pouvons mettre un stagiaire de FLE. là où à côté il y a une bonne université qui rénove son cursus et que il y a une synergie à avoir entre le département l'Alliance l'école.
92. (E) : ouais/
93. (I.Ind₁.Al.H) : parce que quand on est dans l'école bilingue et qu'on a un bon niveau on aura peut-être une porte de sortie pour être prof de français. pour faire l'enseignement agricole. pour faire une université technique. pour faire une filière francophone en économie. au moins là. l'étudiant il perdra peut-être pas son temps.
94. (E) : mm. d'accord [...]

FIN

[E.Ind₂.Al. F. V₂ ; U₂]

Le contexte

Dates, heures et lieu	le 2 février à 15h30 dans le bureau de la responsable du département de langues étrangères
Informateur(-rice)	Directrice de la chaire de philologie des langues étrangères.
Durée des entretiens	43 minutes
Langues utilisées pendant l'entretien	En ukrainien et quelques énoncés en <i>français</i> et russe (notes de bas de pages).
Autre indication	L'enregistrement présente beaucoup d'interruptions car il y a eu de nombreuses interventions de personnes extérieures et de répétitions et reformulations d'idées afin de garantir ma compréhension. Une enseignante (I.Ind ₉ .P.F) était présente ce jour-là. Elle est intervenue et jouait le rôle d'interprète quand cela était nécessaire.

A partir de l'enregistrement n°2

1. (E) : après l'indépendance de l'Ukraine quels ont été les changements dans le système l'université ? comment travaillez-vous ? comment c'est ?/
2. (I.Ind₂.Al.F) : c'est-à-dire au niveau des changements structurels c'est ça ?/
3. (E) : oui/
4. (I.Ind₂.Al.F) : il n'y a pas eu de changements structurels au sein de l'université. il y a eu de nouvelles spécialités et de nouvelles facultés. on a voulu étendre le choix des formations. de manière importante. et étant donné qu'en quatre-vingt-dix-huit il y avait environ huit mille. sept mille étudiants nous avons aujourd'hui douze mille étudiants. et tandis qu'avant nous avons six ou cinq facultés nous avons onze facultés à l'université [...]
5. (E) : en Ukraine. en général. tous les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent de la même manière ou bien ont-ils une autonomie. c'est-à-dire ceux qui dirigent l'université. votre recteur a le droit de prendre des décisions comme il veut ?
6. (I.Ind₂.Al.F) : je voudrais dire qu'en Ukraine aujourd'hui. l'organisation de l'enseignement supérieur repose sur les universités nationales. les universités d'État. et les universités privées [...] donc en ce qui concerne les universités nationales. elles doivent se référer directement au cabinet du Ministre. et elles ont plus d'indépendance. d'autonomie. ce sont les universités nationales. elles sont plus indépendantes dans la mesure où elles peuvent prendre leurs propres décisions. changer leur situation. peuvent gérer elles-mêmes leur budget. mettre en place leurs disciplines pour les étudiants. ils ont plus de droits à l'autonomie. ce que n'ont pas les universités d'État. qui dépendent du Ministère de l'Éducation en Ukraine. en ce qui concerne notre université. c'est une université d'État. il est financé et sous la tutelle du Ministère de l'Éducation et de la Science d'Ukraine. Toutes ces universités d'État sont financées par le Ministère de l'Éducation. sont sous la protection du Ministère. elles sont certifiées par une commission spéciale qui existe au Ministère pendant une période donnée. c'est-à-dire qu'elles sont sous le contrôle du Ministère de l'Éducation et de la Science de l'Ukraine. nous avons par exemple cette année on est passé un peu à une démocratisation au niveau du programme générale des formations. maintenant il y a les idées qui viennent du ministre Vakartchouk [ministre à l'Éducation de 2005 à 2010]. il s'agit du fait que les universités doivent aujourd'hui que les programmes des universités doivent être validées par les conseils scientifiques. en vérité cela n'est pas encore réalisé. mais le projet et l'idée sont là ! aujourd'hui nous pouvons proposer auprès du conseil scientifique les disciplines. ensuite le recteur a le droit de décider et régler les situations conflictuels etc. de s'occuper des situations générales. c'est-à-dire que nous avons

aussi ce droit. le fait d'avoir une accréditation de quatrième niveau nous permet de conclure des accords avec des établissements à l'étranger. d'une manière générale nous avons des droits mais nous dépendons toujours du Ministère de l'Éducation quoiqu'il arrive.

7. (E) : et les établissements privés ?
8. (I.Ind₂.Al.F) : les établissements privés ont une licence. et sont aussi dépendantes du Ministère. ils correspondent aux critères du Ministère. ils délivrent aussi un diplôme qui est reconnu et certifié Ministère de l'Éducation. il reçoit dans un premier temps l'accréditation par la commission supérieure du Ministère. puis quand les étudiants finissent leurs cursus l'établissement délivre des diplômes avec le cachet du Ministère et de la commission supérieure.
9. (I.Ind₉.P.F): c'est-à-dire un diplôme qui est reconnu/
10. (I.Ind₂.Al.F) : un diplôme qui est reconnu par le Ministère oui !...
11. (E) : *d'accord*. est-ce qu'il y a des relations *des relations* entre les universités ?
12. (I.Ind₉.P.F): tu veux dire s'il y a des accords ?
13. (E) : *non. plutôt des réunions par exemple ?/*
14. (I.Ind₉.P.F): des réunions ?
15. (I.Ind₂.Al.F) : bien sûr !ces relations existent. d'abord parce que les enseignants ont la possibilité de travailler dans plusieurs universités d'État. privées etc. ensuite. il y a des réunions pour parler de problématiques scientifiques sous la forme de conférences régionales. nationales ou même internationales. [...] et donc si par nous organisons une conférence on invite obligatoirement les enseignants et chercheurs de toutes les universités quelles soient privées ou publiques. donc cette collaboration effectivement existent. on a aussi parfois la venue des membres de la commission supérieure détachée du Ministère. on les invite. ils nous inspectent et constatent la qualité de la formation des futurs spécialistes. de nos étudiants. nous avons aussi des réunions entre départements dans lesquelles nous abordons des problèmes actuels. par exemple le département de psychologie. de la philologie. il y a des problématiques communes et donc on en parle ensemble.
16. (I.Ind₂.Al.F) : en somme il n'y a pas de difficulté sur le plan de la communication entre les établissements privés et d'État (*une secrétaire apporte le café*) [...]
17. (E) : mm. et où trouve votre université des financements pour mettre en place des projets ?
18. (I.Ind₇.P.F): pour la réalisation des projets ?
19. (E) : oui ! comment ça fonctionne...
20. (I.Ind₂.Al.F) : et bien/
21. (E) : c'est difficile ? /
22. (I.Ind₂.Al.F) : non ! je peux dire que ce n'est très positif. n'est-ce pas (I.Ind₉.P.F)? les différentes voies de coopération. hum. dans les projets. cela nous a pris beaucoup de temps à mettre en œuvre avec V₁ (*donne un exemple*) [...]
nous avons été beaucoup aidé récemment par l'Ambassade de France. avec tout ce bel équipement. et grâce à l'aide de X₁. n'est-ce pas ? parce qu'elle était très motivée. et nous l'avons un peu soutenue. et elle. et l'ambassade nous a beaucoup aidé. parce qu'il nous a donné des livres. il nous a aidé sur le plan technique. cela nous a été très important. et le facteur humain aussi a joué un rôle important aussi. car quand il y a un travail en collaboration cela nous amène forcément à un très bon résultat. et je me souviens que nous avons rencontré X₂ je me rappelle de cette phrase 'vous devez former des enseignants !'. c'est-à-dire que c'est l'objectif principal. on se prépare donc à former de vrais enseignants et d'atteindre au mieux ce but. pour le français. l'ambassade de France nous a beaucoup aidé sur ce plan. et nous lui en sommes très reconnaissant. et à financer les stages à l'étranger pour nos professeurs. y compris pour les livres. l'équipement matériel. ensuite les consultations. les cours donnés par les doctorants. pour la rencontre avec X₃ etc. et je pense que l'ambassade vous a soutenu pour que puissiez venir ici n'est-ce pas ?
23. (E) : mm/
24. (I.Ind₂.Al.F) : c'est aussi dû au fait qu'il y a des gens intéressés à l'ambassade et des gens comme nous (*rires*) il y a eu comme une sorte de rapprochement qui s'est faite.

- on a organisé aussi de grands séminaires en invitant des enseignants de toute l'Ukraine en présentant nos méthodes et méthodologies de travail. on avait des pourfendeurs et des opposants.
25. (I.Ind₉.P.F): deux-cent-cinquante/
 26. (I.Ind₂.Al.F) : oui deux-cent-cinquante universités étaient présentes ! c'était de haute qualité ce grand séminaire. votre travail de terrain doit être précis (*rires*) parce que ce genre de travail d'ampleur se devra d'être utilisé et pratiqué pour d'autres universités. et nous avons aussi organisé dans le cadre d'une coopération culturelle en France avec V_{FRANCE1}. et nous avons pu obtenir une collaboration avec l'université de V_{FRANCE2}. et nos étudiants ont terminé leurs études là-bas cette année. ces étudiantes ont été prises et ont pu partir grâce à l'attribution de bourses de la part du /
 27. (I.Ind₉.P.F): du Conseil Régional/
 28. (I.Ind₂.Al.F) : oui du Conseil Régional ainsi pour que nos étudiantes qui maîtrisent très bien le français pour qu'elles puissent étudier là-bas. nous avons des questions encore sur la manière dont elles ont fini leur formation là-bas.
 29. (I.Ind₇.P.F): surtout sur l'équivalence des diplômes/
 30. (I.Ind₂.Al.F) : des diplômes. mm/
 31. (E) : mm/
 32. (I.Ind₉.P.F): oui parce que ces étudiantes sont les premières.
 33. (E) : et concernant les équivalences de diplômes/
 34. (I.Ind₉.P.F): elles obtiennent un diplôme là-bas. < ?>
 35. (E) : mais il y aura un équivalent ?
 36. (I.Ind₉.P.F): on travaille justement là-dessus.
 37. (I.Ind₂.Al.F) : oui/ parce que elles sont nos premières étudiantes à faire ça. nous voulons effectivement que les diplômes soient reconnus. parce que chez nous/
 38. (E) : et comment ?/
 39. (I.Ind₂.Al.F) : oui. parce que c'est avec le soutien de l'Ambassade et du Ministère de l'Éducation qui étudient ça. c'est très important parce que nous sommes les premiers dans le sens où nous sommes orientés dans cette nouvelle voie de coopération avec la France. on a eu beaucoup de chances jusqu'à présent et on espère que nous aurons une nouvelle fois de la chance. il y a un gros travail. le travail ne repose pas seulement sur le soutien financier mais aussi méthodologique. par des consultations. c'est-à-dire que le niveau financier est important certes mais pour que ces efforts que l'on a nous permettent d'atteindre notre objectif. nous espérons que le diplôme pour notre section de français soit reconnu d'un point de vue européen. parce que nous avons déjà consulté X₂ etc. nous avons modifié les modules. et en avons introduit de nouveau dans notre cursus. et nous avons soutenu le fait que notre formation que nous proposons soit reconnue et validée par notre Ministère et aussi la France etc. nous avons étudié <avant> pour savoir ce que nos étudiants doivent étudier dans son pays ou bien en France pour être satisfait. une structure. et celle de notre Ministère. et donc on se retrouve dans l'espace d'intégration européenne de l'enseignement/
 40. (E): mm. et vous utilisez/ (*intervention d'une personne extérieure*)[...] donc vous utilisez/
 41. (I.Ind₂.Al.F) : utilisez (*correction lexicale*)/
 42. (E) : oui utilisez. excusez-moi. les crédits/
 43. (I.Ind₉.P.F): les crédits européens.
 44. (E) : comment vous travaillez avec ça ? comment vous les avez-pris ?
 45. (I.Ind₂.Al.F) : oui. on utilise ces crédits. et je trouve que ce n'est pas anodin. parce qu'on prépare ces derniers temps des travaux très intéressants. et X₁ et X₂. il travaille à l'institut de sociologie chez nous. à l'université. il étudie l'usage de ces crédits de notre système notamment dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. il a déjà mené un grand nombre d'enquêtes et d'entretiens. là il est en cours de les faire et ensuite ce sera envoyé fin février à la commission supérieure. donc pour ne pas exprimer son point de vue. et vous pouvez utiliser ces enquêtes qu'il a fait auprès des étudiants et s'il est d'accord. je pense que ce ne sera pas un grand secret. et vous constaterez alors l'authenticité et saurez comment les étudiants se sont approprié cela. à partir de ces résultats de cette grande enquête [...] vous pouvez utiliser ces enquêtes.

et nous pourrions ensuite les discuter et compléter en faisant part de nos sentiments par rapport à cela⁴⁵.

46. (I.Ind₉.P.F): mais la question je pense qui l'intéresse c'est surtout de savoir quand ça a existé et comment on l'utilise./
47. (E) : oui/
48. (I.Ind₂.Al.F) : comment ça fonctionne.
49. (E) : oui/
50. (I.Ind₂.Al.F) : je veux dire que chez nous en Ukraine. depuis deux-mille quatre quelques universités ont été choisies en Ukraine. pas quelques mais une rangée d'établissements. et à ce nombre d'universités a été proposée de mener une expérimentation qui consistait à utiliser le système de crédits. et depuis deux-mille-quatre cette expérimentation doit durer jusqu'à la fin deux mille dix. et je peux dire qu'aujourd'hui ce système de crédits à l'apprentissage n'est pas complètement réalisé. mais nous utilisons ce système de crédits. dans la mesure où le Ministère a adopté ce système. dans la mesure où il y a une première mise en place/ dans la mise en place de ce système de crédits dans la politique éducative. parce que nous nous situons encore dans une phase expérimentale concernant la mise en œuvre de ce système de crédits.
51. (I.Ind₇.P.F): donc cela signifie que la notation entre dans le cadre de ce système de crédits ?/
52. (I.Ind₂.Al.F) : oui. oui.
53. (I.Ind₉.P.F): donc dans les faits on l'utilise. c'est dans toutes les facultés. on note les étudiants/
54. (I.Ind₂.Al.F) : oui/
55. (I.Ind₉.P.F): d'après ces crédits.
56. (I.Ind₂.Al.F) : oui ! d'après les crédits.
57. (I.Ind₉.P.F): il faut que le nombre d'heures. le cursus corresponde.
58. (I.Ind₂.Al.F) : chez nous il existe deux systèmes. donc on a la notation européenne et nationale. on est dans les conditions d'une expérimentation. il y a d'une part les crédits nationaux et les crédits européens d'autre part. on a une sorte de double-système. on a le système européen encore en état d'expérimentation et le système national qui est immuable tant qu'on n'aura pas validé par des lois le système européen.
59. (I.Ind₂.Al.F) et (I.Ind₉.P.F): : < ?>
60. (E) : donc si j'ai bien compris votre Ministère ne vous aide pas trop. enfin je veux dire il prend des décisions. *il approuve il valide les décisions des universités mais pas financièrement!*
61. (I.Ind₉.P.F): mm. donc pour l'Université le Ministère décide. et il donne son aval mais pour ce qui de la réalisation des projets mis en place par les universités il ne donne aucun financement. c'est vrai ou non ?
62. (I.Ind₂.Al.F) : non. on ne peut pas dire ça de manière radicale. car le Ministère bien sûr aide concernant les salaires des enseignants. c'est le Ministère qui finance. les bourses pour les étudiants. c'est le Ministère qui les finance. etc. donc dire que le Ministère ne finance pas ce n'est pas vrai. ensuite tous les services sont financés par le Ministère. pour le fonctionnement général le Ministère finance. les collaborations à caractère internationales effectivement le Ministère ne nous aide pas. donc on s'efforce de/
63. (E) : mm/
64. (I.Ind₂.Al.F) : enfin nous n'avons pas reçu jusqu'à présent ce type d'aide. donc on peut nous aider un peu l'université. enfin un peu. comme peut l'université. mais c'est les ressources sont très faibles. mais même si on a de bons résultats dans la coopération internationale cela n'influe pas. donc on est obligé de s'inscrire dans des projets internationaux pour obtenir des récompenses internationales pour se financer/ financer ces projets internationaux. mais le problème qui existe ici/ à mon avis ces récompenses

⁴⁵ Cela ne s'est finalement pas produit.

internationales mène l'Ukraine nulle part car l'Ukraine n'en propose pas. on travaille par exemple avec nos collègues mais on a pas le droit de faire un appel à communication au Fonds < ? > car c'est un mécénat allemand. il nous faut que ce soient les collègues allemands qui s'en occupent. [...] mais ils sont < ? > . ils sont très très très corrects. et ils payent. voilà en ce qui concerne le financement. mais en ce qui concerne la coopération. la solidarité. la communication interculturelle. où que ce soit. il y a des chefs de ligne parmi es étudiants. il y a ceux qui ont vraiment envie de partir. ils font cela par plaisir. quand ils s'en vont en Allemagne ou en France. ils reviennent avec d'autres motivations. [...]

65. (E) : mm. c'est intéressant. j'aimerais savoir quel est <votre point de vue> (*hésitation à à l'enseignante*)
66. (I.Ind₉.P.F): point de vue/
67. (E) : selon votre point de vue quels sont les avantages et des inconvénients de votre système universitaire en général en Ukraine...
68. (I.Ind₉.P.F): *tu peux expliquer un peu ?*
69. (E) : *les inconvénients/*
70. (I.Ind₉.P.F): *inconvénients de quoi ?/*
71. (E) : *inconvénients du système ukrainien euh.*
72. (I.Ind₉.P.F): *en général ou :::/*
73. (E) : *oui/*
74. (I.Ind₉.P.F): *concernant des langues étrangères ?/*
75. (E) : *en général. si elle peut m'expliquer.*
76. (I.Ind₉.P.F): c'est une question générale concernant votre point de vue concernant les moments positifs et négatifs dans l'enseignement supérieur en Ukraine. enfin/
77. (E) : mm.
78. (I.Ind₉.P.F): en général.
79. (I.Ind₂.Al.F) : (*soupir*) oui ! c'est une question à laquelle il me sera compliqué de répondre étant donné que je suis une grande patriote de mon pays!
80. (E) : (*rires*)
81. (I.Ind₉.P.F): ça c'est sûr !
82. (I.Ind₂.Al.F) : je ne pourrai pas m'exprimer de manière partielle. du fait que mes connaissances sur les systèmes l'étranger me manque pour répondre à cette question. mais je peux dire sur ce système car je travaille depuis les années quatre-vingt dans les établissements supérieurs en Ukraine. depuis mille neuf cent quatre-vingt. cette année ça fera huit ans que je travaille en tant qu'enseignante dans l'enseignement supérieur. et je peux donc comparer entre les systèmes soviétique et actuel. le système soviétique était adapté et approfondi car il fallait alors élever au maximum les capacités intellectuelles des étudiants. il y avait une mise en valeur de ces processus. la mémoire. la formation de la pensée. l'attention. etc. et les étudiants avaient une grande quantité de connaissances théoriques qui étaient en permanence contrôlées par le professeur. et il y avait la possibilité d'obtenir une note d'après les supports scientifiques qu'il enseignait. mais alors c'était lorsque les enseignants travaillaient davantage en cours avec les étudiants. et c'était 10% du cours qu'ils travaillaient seuls. c'est-à-dire que l'enseignant dispensait 90% en cours magistraux. travaux dirigés. etc. et 10% où les étudiants travaillaient par eux-mêmes. aujourd'hui dans le cadre de l'intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur nous avons des projets. on travaille avec les étudiants en salle de cours seulement 50%. et le reste l'étudiant doit faire ses propres recherches pour répondre aux devoirs demandés par le professeur. mais le problème c'est que...bon. pour faire des recherches premièrement il y a un manque de temps pour l'étudiant. je pense. c'est mon avis personnel.
83. (E) : <les heures ? c'est quoi ?>
84. (I.Ind₉.P.F): *le temps. le manque de temps/*
85. (I.Ind₂.Al.F) : oui. le manque de temps pour es étudiants [...] car donner aux étudiants un nombre conséquent de devoirs cela demande du temps pour analyser et un temps pour les réaliser. ensuite il y a un problème avec la disponibilités des ouvrages pour qu'il y en ai suffisant pour chaque étudiant. et même l'accès à Internet parce que encore aujourd'hui il y a des étudiants qui ne savent pas l'utiliser. bien sûr il n'y en a

pas beaucoup mais cela existe quand même ! c'est aux alentours de 30%. n'est-ce pas ? (à l'enseignante) au minimum [...] je pense que d'ici environ cinq ans de plus en plus de gens auront l'accès. il n'y aura plus ce problème/

86. (E) : mais vous avez une salle informatique ?

87. (I.Ind₂.Al.F) : on en a une. on a deux salles de cours avec un accès Internet. on a une grande salle informatique qui donne accès Internet. mais sur 12 000 étudiants cela est encore insuffisant ! à cause du nombre important d'étudiants.

88. (E) : oui.

89. (I.Ind₉.P.F) : mais il y a le département d'informatique ?

90. (I.Ind₂.Al.F) : oui bien sûr. là-bas il n'y a pas de problème pour eux. je veux dire que pour les sciences humaines. le département de philologie des langues étrangères. psychologie etc. cela concerne les départements de sciences humaines/

91. (E) : mm/

92. (I.Ind₂.Al.F) : voilà. et et il y a un autre problème [...] à mon avis il y a un manque de maîtrise de la part des étudiants par rapport à la méthodologie de recherche individuelle. bien sûr qu'on donne aux étudiants des devoirs faire avec du matériel. mais ils ne savent pas comment faire ni comment s'y prendre [...]...

93. (I.Ind₉.P.F) : il n'y a pas de stratégies pour mener des recherches.

94. (I.Ind₂.Al.F) : [...] cela représente je trouve le plus grand problème. pourtant on a des matières qui sont consacrées à la méthodologie de recherche [...]

95. (I.Ind₉.P.F) : puis-je me permettre d'ajouter quelque chose ?

96. (I.Ind₂.Al.F) : oui.

97. (I.Ind₉.P.F) : en raison des problèmes financiers il y a des problèmes pour bien former les étudiants. < ? > (I.Ind₂.Al.F répond au téléphone) on n'a pas de bibliothèque équipée.

98. (E) : mm/

99. (I.Ind₉.P.F) : *on a une petite salle de lecture < ? > ça devient le problème des étudiants. où. chercher le matériel < pour sa licence > ? où travailler ? comment travailler ? voilà le mot ! on peut avoir une stratégie mais il faut avoir les supports. disons les techniques. faut avoir des/ des ordinateurs. je sais pas ! l'accès libre aux livres. c'est pas/ attends la queue pour prendre un livre ! < ils s'en foutent ! > parce que moi j'ignore la bibliothèque de l'université parce qu'il me manque le temps ! pour attendre à la queue ! c'est incroyable !*

100. (E) : mm. même pour les professeurs c'est un handicap/ c'est important de/

101. (I.Ind₉.P.F) : *mais quand même ! parce qu'il y a beaucoup d'étudiants. je peux pas ignorer les étudiants. il faut que j'attende aussi ! parfois mais...*

102. (E) : c'est ça que le Ministère devrait donner !/

103. (I.Ind₉.P.F) : *oui. donc ça c'est/ c'est pas le point faible c'est un trou. y a rien. c'est nul ! c'est zéro ! donc on a décidé que le travail individuel prend/ prenne 50%/*

104. (I.Ind₂.Al.F) : (raccroche le téléphone) dis-moi en russe ce que tu as dit parce que j'étais avec X₅ au téléphone⁴⁶ (à l'enseignante)

105. (I_{ensemble}) : (rires) [...]

FIN

⁴⁶ En russe.

[E.Ind₃.Al. F. V₂]

Le contexte

Dates, heures et lieu	Le 26 janvier à 11h10 dans une salle de classe
Informatrice	Directrice et enseignante de français à l'Alliance Française de la ville; conceptrice de manuels franco-ukrainiens et responsable de la section française à l'institut de méthodologie pour la formation continue des enseignants du secondaire.
Durée des entretiens	48'22
Langues utilisées pendant l'entretien	En français et quelques énoncés en <i>ukrainien</i>
Autre indication	Informatrice déjà interviewée en 2008 par téléphone.

1. (E): j'aimerais connaître un peu euh ton parcours que t'as:::/ ton parcours universitaire. les diplômes que t'as::: et puis si <t'en> / si t'as enseigné déjà à l'école à l'université.
2. (I.Ind₃.Al.F): mm/
3. (E): <pour faire> un petit rappel!
4. (I.Ind₃.Al.F): mm... bon! c'est déjà compliqué de se rappeler! (*rires*) euh alors! j'ai fait:::mes études. alors j'ai terminé mes études de pédagogie à l'université d'Etat des langues étrangères à::: V_{RUSSIE1} en Fédération de Russie. voilà.
5. (E): mm/
6. (I.Ind₃.Al.F): en mille neuf cent quatre-vingt-cinq.
7. (E): mm/
8. (I.Ind₃.Al.F): bien sûr que c'était la fac de la langue française <voilà>. et après::: euh je travaillais pas jusqu'à notre arrivée ici à V₂. c'était en mille neuf cent-quatre-vingt sept.
9. (E): mm/
10. (I.Ind₃.Al.F): moi en mille neuf-cent-quatre-vingt-sept. j'ai commencé <mon> MON PARcours professionnel par euh::: l'école maternelle. voilà. parce qu'il y avait pas de place dans les écoles secondaires donc j'étais obligée de passer par là. mais j'étais pas euh::: comment te dire. j'étais pas euh::: mécontente parce que c'était vraiment une très bonne école professionnelle pour moi!
11. (E): mm/
12. (I.Ind₃.Al.F): déjà et::: ça m'a permis de me rappeler un peu le français. parce que déjà depuis deux ans j'ai pas touché à la langue/
13. (E): mm/
14. (I.Ind₃.Al.F): voilà. et déjà j'ai commencé à enseigner mais déjà c'était par mes propres initiatives s'tu veux pour enseigner. mais après on va chanter les petits enfants de trois ans de quatre ans des chansons françaises des comptINES/
15. (E): mm/
16. (I.Ind₃.Al.F): nous les présentions après devant les parents.
17. (E): mm/
18. (I.Ind₃.Al.F): c'était vraiment les premiers/ les premiers pas. parce qu'à l'époque personne n'enseignait les langues étrangères dans maternelles sauf moi!
19. (E): ah oui?
20. (I.Ind₃.Al.F): ouais ouais! (*rires*) là c'était intéressant ! les parents ils étaient choqués aussi! le sens <positive>. mais bon. après euh::: j'ai essayé toujours d'être au courant de::: hum::: comment dire des des possibilités de passer déjà à l'école secondaire pour travailler comme prof de français. et::: et c'était en quelle année? j'ai oublié déjà! hum hum hum c'était en quatre-vingt-quatorze. voilà. que j'ai changé de place.
21. (E): mm/
22. (I.Ind₃.Al.F): voilà. et j'ai pris le poste de français à l'école secondaire à/ à V₃.

23. (E): mm/
24. (I.Ind₃.Al.F): là je travaillais là -bas euh::: j'ai travaillé combien? quatre cinq ans.
25. (E): mm/
26. (I.Ind₃.Al.F): quatre cinq ans. voilà. mais déjà ce qu'était très important c'est que en mille neuf cent quatre-vingt-seize euh::: non attends c'était pas en quatre-vingt-seize. en quatre-vingt-quinze. quatre-vingt-seize euh::: on s'est rendu à l'Ambassade de France qui existait seulement depuis quatre ans. euh et donc là on rencontré X₁. je pense que c'était en quatre-vingt...quatorze parce que lui c'était son premier poste tu vois.
27. (E): mm.
28. (I.Ind₃.Al.F): oui ça change déjà les choses tu vois. voilà. et donc c'est grâce à lui que:::/
29. (E): pourquoi vous êtes allés à l'Ambassade?
30. (I.Ind₃.Al.F): parce que j'ai toujours cherché des problèmes sur ma tête tu vois. c'est toujours comme ça! donc je me suis dit que. deux écoles de V₃ étaient fournies en livres . en méthodes. c'était des petites bibliothèques. mais déjà qui étaient fondées par l'ambassade. c'était des dons de l'ambassade. parce qu'à l'époque c'était les premières lectrices qui étaient venues travaillées. à V₄ c'était une première qui est venue donc. étudier un peu la situation. et avant c'était avant moi donc j'étais pas trop... au courant. mais quand je suis venue à l'école. là c'est pour l'information un peu personnelle. pourquoi j'ai obtenu cette place de travail?
31. (E): mm/
32. (I.Ind₃.Al.F): parce que avant moi il y avait deux / deux profs de français. c'était un couple/
33. (E): mm.
34. (I.Ind₃.Al.F): voilà. et c'est grâce à ce monsieur euh::: qui euh:::. donc la bibliothèque elle était vraiment basée à l'école ETB_{secondaire1} mais après il y avait un conflit entre l'administration et ces deux profs et eux ils ont changé <l>école. et donc moi quand je suis venue. c'est grâce à CE conflit (*rires*) qu'il y avait que j'ai obtenu cette place! déjà. mais après j'ai vu qu'il n'y avait que deux ou trois livres euh à peu près. qui est resté de cette bibliothèque. et quand j'ai commencé à apprendre::: peu à peu ce qui s'est passé. alors euh ces deux profs ont jugé que c'est grâce à eux que l'école était formée de cette bibliothèque donc en partant de l'école/
35. (E): ils ont tout pris!
36. (I.Ind₃.Al.F): ils ont tout pris! (*rires*) voilà! alors je me suis dit 'pourquoi on prend tout ça? peut-être qu'il y a une possibilité de demander encore à l'ambassade de prendre quelques livres pour <l'école>? ' parce qu'il n'y avait plus de bibliothèque/
37. (E): mm/
38. (I.Ind₃.Al.F): à cette école! donc j'ai entrepris ça. je suis allée à l'ambassade. j'ai rencontré monsieur X₁. je lui ai expliqué la situation. lui. il était ah bah il était FAché! 'ah mais <c'est pas vrai!> comment ça? on ne fait pas ça l'école!' (*rires*)donc voilà. il y avait un peu de ça. et en même temps j'ai aussi posé une demande de trouver une école partenaire en France. juste à la même époque que monsieur X₁ était organisé un projet. euh alors. en fait il y avait sept écoles de l'Ukraine qui étaient choisies et là je suis tombée juste bien à un bon moment et à un bon endroit (*rires*) parce que::: il y avait hum chaque école avait le droit d'envoyer dix élèves en France. et le premier partenaire en France c'était le club UNESCO de la ville de V_{FRANCE1}(*rires*)
39. (E): mm/
40. (I.Ind₃.Al.F) : c'est grâce et jusque après et jusqu'à maintenant on collabore toujours avec cette ville presque/
41. (E): c'est bien! /
42. (I.Ind₃.Al.F): et après. et peu à peu on s'est fait plusieurs amis plusieurs contacts. voilà! et après on a fait plusieurs voyages de ces élèves. on a fait tout notre possible. et là c'était aussi ma première visite en France.
43. (E): avant t'étais jamais allée?/

44. (I.Ind₃.Al.F): nan! nan. et donc là c'était très intéressant et très enrichissant parce que parmi ces dix élèves il y avait cinq qui sont/ qui se sont consacrés au français donc il y a X₁ tu connais <la blonde>?/
45. (E): je l'ai aperçue/
46. (I.Ind₃.Al.F): voilà. elle elle était la première de ces enfants qui étaient partis en France de cette école. puis il y a deux filles bon alors des soeurs jumelles qui sont toutes les deux en France. qui ont terminé toutes les deux à l'université de V₄. et qui ont partir en France pour faire leurs études/
47. (E): mm/
48. (I.Ind₃.Al.F) : puis il y a une qui travaille à l'école ETB_{secondaire2} et est restée. et il y avait encore une qui faisait quelque chose qui était lié avec le français mais bon ça là je crois que c'est une très grande influence. les enfants ils ont été impressionnés à ce point qu'ils ont décidé la meilleure solution de se consacrer au <français>/
49. (E): comme quoi c'est nécessaire de voyager <?>
50. (I.Ind₃.Al.F): voilà! voilà! et là. et pour moi c'était un très bon moment de la vérité pure si tu veux (*rires*) parce que je me suis dit alors 'il faut continuer'!
51. (E): mm/
52. (I.Ind₃.Al.F): après euh un an après nous avons accueilli les Français qui étaient venus en échange. donc là on a commencé à collaborer comme ça. puis euh. puis je suis partie de l'école. parce que j'avais déjà. euh ça c'est difficile à expliquer. parce que tu peux travailler à plein charge puis moitié. et moi j'avais euh vingt-cinq pourcents.
53. (E): mm.
54. (I.Ind₃.Al.F): un quart de charges? euh ch'ais pas comment ça s'appelle!
55. (E): euh un <mi-temps>/
56. (I.Ind₃.Al.F): là où je travaille!
57. (E): un mi-temps?
58. (I.Ind₃.Al.F): c'est pas un mi-temps. c'est un quart temps ! (*rires*)
59. (E): oui!
60. (I.Ind₃.Al.F): tu vois? c'est vingt-cinq pourcents <des charges complètes>.
61. (E): attends! quand tu travaillais à l'école tu travaillais déjà à l'institut?
62. (I.Ind₃.Al.F): voilà! j'ai commencé à travaillé ailleurs. donc à l'école c'était comment dire euh ma place euh/
63. (E): principale?
64. (I.Ind₃.Al.F): principale. et là je travaillais un peu comme ça. mais après/
65. (E): tu faisais quoi à l'institut pédagogique? /
66. (I.Ind₃.Al.F): là j'étais toujours méthodiste <pour le français>/
67. (E): ah d'accord ok.
68. (I.Ind₃.Al.F): ch'uis restée un an comme ça et après. bon je t'expliquerai après. et aussi il y avait une entreprise mixte qui était venue s'installer ici à V₂. et donc j'ai reçu une proposition qu'on pouvait venir travailler comme assistante de direction.
69. (E): super!
70. (I.Ind₃.Al.F): donc là j'ai accepté. car là il y avait le salaire qui euh. je pouvais même pas rêver d'avoir un tel salaire/
71. (E): c'est vrai?/
72. (I.Ind₃.Al.F) parce que déjà à l'époque. tu vois supposons que j'ai gagné cinquante fois plus que à l'école ! (*rires*) alors là ch'pouvais pas me:::/ et en plus le temps où c'était difficile pour l'Ukraine et les profs qui gagnaient presque rien/
73. (E): bah ouais/
74. (I.Ind₃.Al.F): donc là j'ai quitté l'école par contre j'ai gardé le poste à l'institut parce que c'était trop important pour moi/
75. (E): ouais/
76. (I.Ind₃.Al.F): et je travaillais aussi pendant deux ans dans cette entreprise jusqu'à /
77. (E): elle faisait quoi cette entreprise?
78. (I.Ind₃.Al.F): alors là c'était c'était qui prétendait de découvrir euh::: des technologies / des hautes technologies ici dans dans le domaine de l'agriculture. donc voilà elle essayait de vendre tout ça mais bon. en fait c'était::: elle est tombée en faillite. elle n'a

- pas:: elle n'a pas réussi à. non. malheureusement . voilà! et malgré ça j'ai obtenu. j'étais déjà à l'institut en:: déjà:: je je je travaillais déjà comme euh méthodiste pour euh:: comment dire oh làlà j'ai perdu le mot! à plein temps. mais... un peu de temps aussi. après le voyage. alors c'était pendant le voyage que j'ai parlé avec des collègues d'autres pays qui participaient euh des autres écoles. des autres villes. et il y en avait une qui m'avait parlé des Alliances Françaises en Ukraine. du réseau qu'était là/
79. (E): t'étais pas au courant?
80. (I.Ind₃.Al.F): non! non. j'étais pas/ parce que c'est vrai c'est en quatre-vingt-quatorze qu'il y avait des Alliances. et c'est en décembre quatre-vingt-quinze que j'ai fondé l'Alliance Française.
81. (E): ah ouais c'est ça oui!
82. (I.Ind₃.Al.F): donc euh voilà. c'est grâce à cette information. et après j'étais à l'Ambassade pour me renseigner là. et donc j'ai fondé ça.
83. (E): mm/
84. (I.Ind₃.Al.F): j'ai trouvé des amis des gens qui voulaient le faire. voilà et on a fait ça. et après je travaillais déjà à l'Alliance Française mais là c'était vraiment UN vrai comité d'initiatives qui qui qui vraiment qui luttait et qui se développait tu sais comme un aveugle. parce qu'on savait rien on savait rien! on essayait de faire ça ça ça et voilà. en fait on a ce qu'on a maintenant. et voilà! et maintenant ch'continue à l'institut toujours parce que moi je voyais que c'était trop important. parce que je savais aussi que c'est toujours grâce à quelqu'un que le français il peut survivre dans telle ou telle région. il faut toujours quelqu'un qui soit je sais pas un moteur ou je sais pas. voilà. En plus c'est tombé tellement bien les activités de l'alliance et euh:: mes activités à l'institut que:: on faisait plein de choses ensemble. donc moi je pouvais m'appuyer sur l'Alliance Française et l'Alliance Française sur les écoles et les profs. ils pouvaient toujours compter sur moi comme méthodiste. donc euh bon c'était comme ça. VOILA!
85. (E): mm/
86. (I.Ind₃.Al.F): c'est mon parcours ! (*rires*)
87. (E): (*rires*)
88. (I.Ind₃.Al.F): ah et aussi je rajoute une chose qu'il faut que tu saches. maintenant à l'institut j'ai double casquette comme <on> dit. donc là je suis méthodiste pour le français donc c'est de nouveau zéro virgule cinq pourcents de::/
89. (E): pourquoi vous avez baisser les heures?
90. (I.Ind₃.Al.F): parce qu'il y a de nouveau des des faits objectifs. parce que déjà le nombre des élèves baisse. aussi la même chose avec les profs. donc ça aussi tu vois. ça provoque ça. et après j'ai reçu aussi une proposition de maître/ d'être un maître de conférence parce que c'est aussi. bah c'est aussi intéressant tu vois.
91. (E): comment vous dites en ukrainien?
92. (I.Ind₃.Al.F): *maître de conférence*?
93. (E): maître de conférence.
94. (I.Ind₃.Al.F): mm. donc maintenant je suis *dotsent* et méthodiste de la *langue française* /
95. (E): mm. et donc maître de conférence / enfin *maître de conférence* ça te donne quoi en plus?
96. (I.Ind₃.Al.F): ça me donne accès à tous les profs qui font formation continue à l'institut. c'est bien. parce que je veux dire j'ai des conférences sur tel ou tel sujet assez précis. mais c'est toujours moi qui propose les sujets de ma conférence.
97. (E): d'accord.
98. (I.Ind₃.Al.F): voilà. et aussi je peux parler du besoin d'apprendre les langues étrangères. sauf l'anglais.
99. (E): sauf l'anglais! pourquoi?
100. (I.Ind₃.Al.F): voilà. donc tu vois ça me permet aussi de promouvoir le français hum de parler de l'Alliance Française/
101. (E): ouais. d'accord! /
102. (I.Ind₃.Al.F): des activités etc. donc c'est bien. ça veut dire que j'ai élargi si tu veux le public /

103. (E): mm/
103. (I.Ind₃.Al.F): c'est pas mal!...voilà...
104. (E): mm... et donc tu disais qu'il y avait une baisse des élèves et des professeurs donc ça c'est depuis quand? et quels sont les facteurs?
105. (I.Ind₃.Al.F): mais c'est depuis toujours! depuis que l'Union soviétique est disparue! déjà ça commençait. parce que il y a deux choses qui influencent le processus si tu veux le<procès>. tout d'abord déjà c'est le Ministère qui a dit à l'époque que les parents ils ont le droit de choisir une langue étrangère que::: les enfants/ que leurs enfants allaient apprendre...
106. (E): à l'époque c'était après < quatre-vingt-seize >
107. (I.Ind₃.Al.F): ouais. ah ça a commencé fin/
108. (E): en quatre-vingt peut-être?
109. (I.Ind₃.Al.F): quatre-vingt. quatre-vingt-quinze. déjà::
110. (E): mm/
111. (I.Ind₃.Al.F): comme ça. quatre-vingt-quinze? oh plus tôt! quatre-vingt-cinq< quatre-vingt-six> dans ces années-là.
112. (E): d'accord.
113. (I.Ind₃.Al.F): je pense que les parents étaient pas bien informés. il n'est pas <suffit> maintenant de connaître une seule langue étrangère. c'était déjà l'information qui leur manquait. c'était une information assez <faussive> à mon avis. c'est que si l'enfant sait parler l'anglais il peut avoir tout les bien du monde. tu vois?
114. (E): mm/
115. (I.Ind₃.Al.F): c'est pour ça que les élèves en français ont commencé à baisser. après il y avait aussi qu'on ne montre jamais <la> quantité que nous avions avant.
116. (E): ni que les efforts que font les Alliances Françaises en Ukraine. la présence de la/
117. (I.Ind₃.Al.F): à mon avis il faut pas il faut pas quand on parle des alliances
118. (E): ouais/
119. (I.Ind₃.Al.F): et des écoles/
120. (E): ouais/
121. (I.Ind₃.Al.F): secondaires. c'est deux choses/
122. (E): très différentes /
123. (I.Ind₃.Al.F): ce que je veux dire et ce que je vois aussi . alors le nombre d'élèves qui apprennent le français dans les écoles <elle> baisse. par contre le nombre des élèves dans les alliances françaises <il> augmente. tu vois? ça veut dire que:::/
124. (E): les objectifs sont différents aussi!
125. (I.Ind₃.Al.F): voilà. déjà. et il y a aussi une catégorie des parents qui sont assez bien informés. qui voyagent beaucoup. qui voyagent à travaillent l'Europe. et ils voient que l'anglais c'est pas suffisant pour se sentir en confort. langagier moral etc.
126. (E): mm/
127. (I.Ind₃.Al.F): donc à mon avis euh::: déjà parce que à l'alliance on a PLEIN de parents puisque tu vois le nombre. ah je sais pas combien parce qu'on a pas compter depuis longtemps. mais l'année dernière nous avons soixante pourcents c'était les élèves des écoles.
128. (E): ouais.
129. (I.Ind₃.Al.F): les petits enfants et les élèves des écoles. pas même des grandes classes. mais hum jusqu'à quatorze ans treize ans etc. et c'est déjà parce que les parents ils sont convaincus qu'il faut absolument apprendre encore une langue étrangère/
130. (E): mm/
131. (I.Ind₃.Al.F): en plus de l'anglais. et comme ils savaient déjà que l'Alliance existait donc. ils ont choisi l'Alliance Française.
132. (E): mm/
133. (I.Ind₃.Al.F): c'est comme ça. à mon avis hein!
134. (E): mm/
135. (I.Ind₃.Al.F): mais à l'école ça continue parce que. je sais pas la situation elle va changer. parce qu'on a fait beaucoup d'efforts dessus/
136. (E): ouais/

137. (I.Ind₃.Al.F): mais c'est grâce aussi à l'initiative de l'Ambassade parce que la conférence que X₁ a fait l'année dernière moi je trouvais que le public dans la salle était très surpris de ce qu'il a entendu (*rires*)
138. (E): parce que/
139. (I.Ind₃.Al.F): vraiment! parce qu'il a dit déjà ce que la France a fait pour les étudiants qui veulent venir euh euh par exemple étudier en France. puis la présence française dans l'économie etc. donc là euh les gens. ils ne savaient pas.
140. (E): mm/
141. (I.Ind₃.Al.F): tu vois?
142. (E): mm/
143. (I.Ind₃.Al.F): et les bourses que le gouvernement français offrent aux étudiants étrangers donc là c'était intéressant aussi.
144. (E): mm/
145. (I.Ind₃.Al.F): c'était très intéressant. voilà ça. et après on essaie de faire des choses pour Campus France mais c'est pas évident. on a essayé de faire des réunions avec les étudiants qui y a là
146. (E): ouais!
147. (I.Ind₃.Al.F): mais on y arrive pas parce qu'on a pas le temps de le faire.
148. (E): <?>
149. (I.Ind₃.Al.F): soit parce qu'il y a de la francophonie soit parce qu'il y a les portes ouvertes ici. tu vois plein de choses qui y/ nous ici. je / je parle de l'administration et des gens qui travaillent en permanence ici. on n'est pas nombreux. ça freine un peu. et il y a des gens qui viennent pour s'informer ici. on n'a pas encore fait de conférences importantes parce qu'on a pensé d'inviter des étudiants des <deux> universités.
150. (E): mm/
151. (I.Ind₃.Al.F): voilà/
152. (E): et est-ce que vous avez des rapports avec les universités et notamment avec les départements de français. ici y a des <relations/ une collaboration/
153. (I.Ind₃.Al.F): euh une collaboration (*rires*) comme tu le sais c'est toujours très difficile entre les facs et les Alliances. et je crois que tu étais au courant à V₃.
154. (E): mm/
155. (I.Ind₃.Al.F): ici c'est un petit peu différent parce qu'on a commencé avec X₂ à travailler ici à l'Alliance. voilà. elle était. à l'époque quand j'étais la présidente elle était vice-présidente après elle a choisi d'enseigner aussi maintenant elle a un groupe. bon... et après la collaboration qu'on POUvait faire elle n'est pas encore en route/
156. (E): <?>
157. (I.Ind₃.Al.F): <?> des départements et après je pense qu'on pourra faire beaucoup plus de choses ensemble mais s'il y a quelque chose. ensemble je veux pas dire seulement l'Alliance et la fac mais aussi l'institut. donc on fait toujours les choses parce exemple quand on préparait la visite de l'Ambassadeur c'est les trois qui collaboraient/
158. (E): oui c'est bien ça!
159. (I.Ind₃.Al.F): puis je demande très souvent à X₁ d'accueillir les profs en formation continue. tu vois?
160. (E): mm/
161. (I.Ind₃.Al.F): cette année/ cette fois-là on n'a pas fait /
162. (E): les accueillir comment ça?
163. (I.Ind₃.Al.F): les accueillir c'est-à-dire de passer la conférence à l'université. de présenter le projet. les locaux et parler des projets de/ alors pourquoi je fais tout ça. c'est parce que ce sont les profs de français qui transmettent l'information à ses élèves. futurs! ou bien étudiants potentiels de cette fac. voilà. hum hum. mais il y a aussi il y a un empêchement aussi pour les étudiants qui veulent devenir professeurs de français ils n'ont pas l'accès direct à ce département. cela veut dire qu'ils doivent passer le concours général pour toute la philologie étrangère. et comme il y a beaucoup d'étudiants/ de/ de futurs étudiants qui veulent apprendre l'anglais. le concours il est très important. et donc euh je sais pas si tu es euh au courant ou non

- mais l'année dernière ils n'ont pas que deux étudiants qui se sont inscrits euh là. moi je trouve ça dégueulasse! NON mais mais c'est vrai!
164. (E): bah oui oui/
165. (I.Ind₃.Al.F): mais les dames de la fac je leur ai dit. mais ce ne dépend pas d'elles! elles ne peuvent pas influencer le processus si tu veux! et ça c'est vraiment dommage parce qu'ils ont aussi/
166. (E): c'est le système en fait?
167. (I.Ind₃.Al.F): c'est le système! voilà. c'est le système de l'université. ch'crois que le Recteur aurait pu changer ça. s'il a accepté déjà de changer /
168. (E): mm/
169. (I.Ind₃.Al.F): sois attentive! le cursus universitAIRE! soit <département>/ département. alors c'est la moindre des choses qu'il pouvait faire entrer les élèves qui apprendront après le français. tu vois?
170. (E): mm/
171. (I.Ind₃.Al.F): voilà/
172. (E): ouais/
173. (I.Ind₃.Al.F): donc euh/
174. (E): et donc tu n'as jamais voulu être enseignante à l'université?
175. (I.Ind₃.Al.F): non. la::: la première proposition quand::: alors là c'était moi qui a reçu la première proposition de la part de X₃/
176. (E): mm/
177. (I.Ind₃.Al.F): avant même la création de tout ça. mais j'ai pas voulu.
178. (E): pourquoi?
179. (I.Ind₃.Al.F): là il faut que tu::: (*geste indiquant de suspendre l'enregistrement*) [...]
180. (E): j'aimerais savoir en fait comment vous faites euh vous avez parlé toute à l'heure de::: des... de la diffusion de l'information etc. est-ce que vous avez d'autres actions pour promouvoir la langue et la culture française et francophone?
181. (I.Ind₃.Al.F): à l'institut tu veux dire (*rires*)?
182. (E): à l'institut et puis à l'Alliance Française aussi!
183. (I.Ind₃.Al.F): donc à l'institut on a toujours le président de l'Alliance Française qui est le recteur de l'institut. c'est la même personne.
184. (E): mm/
185. (I.Ind₃.Al.F): alors là on peut diviser si tu veux la vie de ces deux organismes euh euh::: j'veux dire au sens de la langue française parce qu'il y a toujours des événements qui se passent à la base de l'institut. il y a plein de locaux déjà/
186. (E): mm/
187. (I.Ind₃.Al.F): et alors c'est toujours gratuit. ce qui est très bien parce qu'on fait des expositions là-bas etc. et après nous avons l'accès à un public garanti! parce que chaque mois nous avons trois cents quatre cents personnes qui font des cours là-bas. donc nous avons accès à tout ce public. et pour la semaine de a Francophonie. tu sais qu'il y avait le festival du film francophone qui était qui s'est passé *au cinéma*. et l'entrée était payante. et on a négocié avec les organisateurs du festival. on a fait deux séances gratuites pour euh les profs euh de la région et c'était deux séances gratuites à :::
188. (E): à l'*IPPO*⁴⁷.
189. (I.Ind₃.Al.F): à l'institut. à l'institut. et donc nous invitions deux deux cent cinquante personnes.
190. (E): ah oui c'est bien!
191. (I.Ind₃.Al.F): oui!
192. (E): et c'était surtout les profs des écoles secondaires?
193. (I.Ind₃.Al.F): ouais. ouais. et déjà on pouvait pas inviter toutes les trente personnes parce que déjà la salle elle ne dispose qu(E):: cent trente places. donc il fallait choisir.

⁴⁷ Sigle ukrainien. Elle désigne l'institut de formation continue pour les enseignants où elle travaille.

- donc nous avons choisi les profs de la littérature mondiale. les disciplines qui sont plus proches au français quoi ou bien aux::: pays francophones si tu veux. donc pour les gens qui veulent le faire quoi! donc là on a fait ça. après on / c'est une fois par an on organise des concours pour les élèves des écoles pour les étudiants et pour les profs. donc un concours pédagogique des dossiers tu vois des fiches pédagogiques.
194. (E): mm/
195. (I.Ind₃.Al.F): voilà/
196. (E): et ça l'initiative de l'Alliance Française de V₂ /
197. (I.Ind₃.Al.F): de l'institut/
198. (E): et c'est national?
199. (I.Ind₃.Al.F): non c'est pas national au niveau national on soutient pas ça. si chaque Alliance il peut faire il fait. mais ici ce qui est bien on ne fait pas ça pour l'Alliance parce que normalement il faut avoir l'autorisation des autorités si tu veux et par exemple si je :: j'aurais fait ça comme une Alliance c'est bien mais l'école elle est pas obligé de participer euh ça pourrait être leur chef qui vient et qui dit je refuse euh de faire ça etc. tandis que dans ma situation dans la situation de la personne qui a deux casquettes comme je disais donc là ça m'a permis de faire *une convention* qui passe pas seulement par l'institut mais aussi par *le conseil régional* tu vois? et donc euh c'est le chef du *conseil régional* qui signe et déjà c'est autorisé à tout niveau. c'est bien. donc on essaie de faire quelques concours le concours/ un concours destiné au élèves. c'est un concours de poésies. de traductions. ou des exposés par exemple. euh l'autre concours c'est le concours pour TOUS les élèves pour déjà attirer le plus grand / le nombre le plus grand possible si tu veux. un concours de dessin par exemple. mais c'est sur la France. il y a toujours un lien avec la France (*montre les productions affichées dans la salle*) ça ce que tu vois c'est qu'il nous reste d'un concours par exemple. ça aussi tu vois. donc vraiment. et là nous avons beaucoup beaucoup. des fois c'est trop de participants. il y a une année nous avons eu trois cents participants! c'est du travail du travail!
200. (E): et les professeurs? tu as dit qu'il y avait un concours de fiches pédagogiques c'est des professeurs des écoles secondaires surtout?
201. (I.Ind₃.Al.F): ouais. et les étudiants aussi.
202. (E): ça s'adresse aux étudiants aussi. à partir de troisième année qui sont capables déjà. mais jamais un seul étudiant ne participe!...jamais!...
203. (E): ah oui?...
204. (I.Ind₃.Al.F): ce que aussi je trouve dommage. je trouve dommage vraiment.
205. (E): problème de communication?
206. (I.Ind₃.Al.F): euh oui!
207. (E): problème de motivation?
208. (I.Ind₃.Al.F): je crois que le taux de motivation. ce que je trouve aussi les étudiants ils sont assez passifs tu vois. puisque avant ils étaient plus actifs à mon avis. c'était plus souvent aussi c'est peut-être aussi par la motivation/
209. (E): la motivation/
210. (I.Ind₃.Al.F): et peut-être aussi la communication qui passe pas bien aussi. donc tu vois?
211. (E): bah oui... euh bon... et j'aimerais savoir aussi quels sont pour aussi régler ces problèmes enfin de plus grande diffusion de communication qui se trouve à deux pas d'ici. euh quels sont les projets de <l'ambassade> non pas de l'Ambassade/ de l'Alliance Française? quels sont les futurs projets que vous comptez mettre en place ou/
212. (I.Ind₃.Al.F): avec l'université?
213. (E): avec l'université et aussi dans le cadre des des des actions de l'Alliance Française pour toujours faire la promotion de de votre local /
214. (I.Ind₃.Al.F): mais on a toujours je crois pas qu'on va inventer quelque chose de nouveau. c'est toujours la même chose. je crois qu'on va faire ça les journées de portes ouvertes /
215. (E): vous n'avez jamais fait ça?

216. (I.Ind₃.Al.F): c'était la première année. c'était la première fois et c'était l'initiative de X₃ et là c'était pas l'initiative de l'Alliance et là c'est lui qui a proposé de le faire. on a fait l'année dernière mais nous n'avions pas assez de temps pour préparer les actions parce que euh. et je trouve aussi que les dates fixées c'était trop tôt tu vois. parce que chez nous c'était euh ah je me rappelle plus mais c'était le 15 septembre ou quelque chose. alors tu vois c'était trop peu de temps pour la préparation euh donc/
217. (E): et il y avait des gens qui sont venus?
218. (I.Ind₃.Al.F) : des gens sont venus mais plutôt pour la conférence de presse. pour voir les expositions. parce qu'on a fait en même temps. mais pour es cours de français il y avait seulement cinq personnes qui étaient venues. donc tu vois on a dit à X₄ que c'était pas le résultat qu'on attendait. mais il aurait fallu à mon avis se préparer mieux. et il aurait fallu nous donner un peu pus de temps pour préparer tout ça. et cette année là je lui ai dit que on allait faire au mois d'octobre. plus tôt. tu vois? parce que déjà les gens qui voulaient s'inscrire. ils s'inscrivent au mois d'août et c'est pas la peine de faire pour le mois de septembre pour les gens qui sont déjà inscrits.
219. (E): de toute façon ceux qui veulent s'inscrire ils savent très bien les dates mais pour les prochains par exemple dans un an/
220. (I.Ind₃.Al.F): ouais ouais ouais. et maintenant on va faire ça.
221. (I.Ind₃.Al.F): donc ça par exemple CA. et aussi comme tu le sais j'étais en train de rédiger un projet culturel et linguistique .mais on fait toujours la promotion. on <promeut> les cours. on <promeut> la culture la langue etc. et donc tout est lié. on peut pas dire que c'est::: mais peut-être je vais peut-être emprunter ton idée de demander de faire une conférence devant les étudiants de l'université pour <leurs> expliquer aussi. que j'ai PENSE que c'était TELLEMENT évident que (*rires*)
222. (E): et par rapport. et par rapport au DELF et DALF aussi tu vois. ils sont pas forcément au courant qu'ils peuvent passer ici. puisque ça fait que un an c'est ça que/
223. (I.Ind₃.Al.F): nan. c'est à partir de septembre/
224. (E): de septembre/
225. (I.Ind₃.Al.F): ouais/
226. (E): que vous avez commencé. donc ça je pense que c'est / ça serait bien.
227. (I.Ind₃.Al.F): mm
228. (E): de leur expliquer/
229. (I.Ind₃.Al.F): mm/
230. (E): euh. BIEN. est-ce que j'ai/ ah et j'aimerais savoir aussi qu'est-ce que vous attendez aujourd'hui/ quels sont peut-être les difficultés et quels sont les points positifs de l'Alliance Française de Paris et de l'Ambassade de France en Ukraine? quelles sont les choses que vous attendez et quelles sont les choses qui vous satisfont? quelles sont les choses plus difficiles à avoir. vous comprenez la question? (*rires*)
231. (I.Ind₃.Al.F): hum. déjà je vais te dire que je trouve le travail de la coordination des Alliances en Ukraine::: très/ très bien organisée.
232. (E): mieux qu'avant peut-être?
233. (I.Ind₃.Al.F): AVANT avant c'était aussi bien parce que c'est à partir de de ::: la présence de X₅ qu'on a commencé à réformer tout ça. donc. et c'est grâce à::: à lui qu'on a commencé à::: à::: à mon avis à::: à construire le réseau.
234. (E): avant il n'y avait pas de relations <entre Alliances>?
235. (I.Ind₃.Al.F): c'était c'était. mais on travaillait à part on se voyait une fois par an à l'Ambassade. on se connaissait vraiment mais alors au niveau des/ si tu veux de. à suivre et <comment>les règles. les RÈGLES tout ça. des Alliances Françaises on n'était pas capables. les enseignants ils enseignaient aux cours de français tu vois donc il était payé par l'Alliance Française. mais avant moi aussi j'étais présidente et moi aussi je travaillais comme prof.
236. (E): mm.
237. (I.Ind₃.Al.F): donc là c'est changé parce que. AVANT on nous disait que c'était pas bien quoi! (*rires*) et là il y avait plein de changements. et puis il y a X₆ qui nous a vraiment euh commencer à travailler comme il faut parce qu'il y avait des directeurs des alliances. et puis c'était une formation organisée en Pologne par X₅ et après il y

- avait euh::: et donc elle aussi X₆ qui a euh::: qui a fait plusieurs projets qui depuis comme euh::: projets de médiathèque. il y a eu de l'argent que X₅ a euh::: obtenu du Ministère des Affaires Etrangères pour euh ces ::: ces médiathèques. voilà c'est pas cher/ c'est TRÈS cher! (*rires*)
238. (E): mm/
239. (I.Ind₃.AI.F): pour avoir tous les CD. les DVD tout ça/
240. (E): ouais/
241. (I.Ind₃.AI.F) : les livres c'est pas rien! et en plus on eu et c'est grâce à elle aussi et à ce projet on a pu ach'ter des ordi etc. donc tu vois c'est bien. j'trouve que le soutien il est bien. après ce qu'on attend à présent enfin MOI personnellement ce que j'attends/
242. (E): mm bien sûr/
243. (I.Ind₃.AI.F): c'est par exemple continuer la formation pour les directeurs des Alliances.
244. (E): parce que vous avez plus de/
245. (I.Ind₃.AI.F): parce que depuis deux ans on n'a rien. mais c'que <l'on sait>/ c'qu'on a commencé à faire pendant la présence de X₅ et qu'on a pas continuer maintenant (*rires*) donc tu vois il y a toujours le même/ mais c'est toujours comme ça /
246. (E): bah ouais/
247. (I.Ind₃.AI.F): c'est toujours comme ça. il y a une nouvelle personne qui arrive et après. on travaille plus sur le projet qu'on avait avant.
248. (E): et la formation des directeurs ça consistait en quoi?
249. (I.Ind₃.AI.F): la formation des directeurs? <?>
250. (E): c'était plus la gestion?/
251. (I.Ind₃.AI.F): c'était la gestion/
252. (E): <?>
253. (I.Ind₃.AI.F): c'était comment comment faire euh l'état des lieux par exemple tu vois mais tout! la comptabilité un peu. comment promouvoir euh::: l'Alliance Française etc. mais c'était bien. c'était bien. voilà. et euh::: donc euh::: LA c'était bien! mais ce que j'aimerais aussi qu'on continue. le contexte change toujours mais il y aurait aussi que peut-être mais pas que les Alliances ont besoin. il ne reste que trois quatre alliances qui sont / qui ont les directeurs/ des directeurs d'origine ukrainienne. les autres ils sont des Français déjà. donc euh on n'sait pas.
254. (E): ça veut dire qu'on peut vous proposer un directeur français ici?
255. (I.Ind₃.AI.F): euh ::: fort possible (*rires*) [...]
256. (E): bien on va peut-être arrêter là. est-ce que tu as des choses à ajouter?
257. (I.Ind₃.AI.F): je sais pas bah ce que j'aimerais aussi qu'on ait un peu plus de possibilités aussi. alors moi c'que je vais te dire/ alors excuse-moi de te perdre dans mes pensées/
258. (E): non non non!
259. (I.Ind₃.AI.F): mais déjà <comme je te l'ai dit> (*sonnerie de téléphone*) on a pas assez de salles de classes. c'est ce que l'Ambassade nous a dit aussi (*répond au téléphone*) [...] donc ce que je voulais te dire c'est que au niveau des salles de classes c'est que parfois je sens (*intervention d'une personne extérieure*)[...] je vois aussi qu'il y a plus de tensions pour les grandes Alliances entre guillemets que pour les petites tu vois. donc euh et je comprends bien l'Ambassade qu'ils veulent les fournir que nous en équipement etc. mais par contre ça aussi ça assume un peu.
260. (E): mm/
261. (I.Ind₃.AI.F): parce que par exemple X₅ qui nous a dit. mais c'est entre nous.
262. (E): tu veux que je <coupe>?
263. (I.Ind₃.AI.F): ah mais non! je lui ai dit devant lui tout ça! pendant une réunion c'était au mois de novembre j'm'en rappelle plus il disait qu'à toutes les Alliances ils allaient fournir des tableaux interactifs.
264. (E): ah oui?
265. (I.Ind₃.AI.F): il y a un budget qui est prévu pour ça. il y a un mois je l'avais vu. je lui ai dit 'béh alors pour V₂ les tableaux ils sont toujours prévus dans le projet etc.? 'et il m'a dit 'oui mais je crois qu'à V₂ vous n'avez pas de place pour le tableau et que la grande

salle pour la bibliothèque le bureau d'administration et pour la salle de classe c'est pas suffisant'. j'ai dit 'ah bon? b  h écoute quand même c'est pas normal à mon avis!' hein tu vois par exemple là. ce que je veux te dire là nous avons notre projecteur interactif ou je sais pas comment on dit! et c'est grâce à notre président! on peut pas dire que c'est la location gratuite! je peux pas dire que c'est LA propriété de l'Alliance Française amis c'est gratuit tu vois! c'est la même chose qu'on a exploré de la même façon etc. oui je comprends bien que à V₃ il y a mille étudiants ou quelque chose comme ça alors pour que l'on puisse <recruter> ici et là alors il faut que nous soyons bien équipés nous aussi. donc là c'est pas/

266. (E): pas un très bon argument/

267. (I.Ind₃.Al.F): oh je comprends très bien qu'on peut pas mettre/ être toujours dans la même situation! les grandes ne sont pas les petites!

268. (E): ne sont pas prioritaires!

269. (I.Ind₃.Al.F): mais mais mais. ils PEUVENT!

270. (E):<?> d'accord. ok.

271. (I.Ind₃.Al.F): et je suis en train de réfléchir sur la délocalisation aussi des cours. mais il y a une chose qui m'empêche c'est peut-être qu'à moi. les élèves qui viennent à l'Alliance Française j'aimerais bien qu'ils se sentent à l'Alliance Française. tu vois ce que je veux dire?

272. (E): ouais.

273. (I.Ind₃.Al.F): parce que même si on loue des salles là-bas à l'institut mais ce serait plus l'Alliance Française!

274. (E): ouais je vois ce que tu veux dire ouais !

275. (I.Ind₃.Al.F): et donc là ça peut empêcher les étudiants de venir parce que là /

276. (E): il y a pas tout:::

277. (I.Ind₃.Al.F): voilà!

278. (E): <?>

279. (I.Ind₃.Al.F): ouais ouais ouais. mais on ::: je suis en train de réfléchir à   a... ouais.

280. (E): d'accord ok. bon. on peut arrêter là!

281. (I.Ind₃.Al.F): ouais ! (*rires*)

282. (E): merci!

283. (I.Ind₃.Al.F): (*rires*) je t'en prie!

FIN

Annexe 3. Les questionnaires

3.1. Questionnaire enseignant n°1

QUESTIONNAIRE

Destiné aux enseignants et responsables des filières de français des universités ukrainiennes

• Vous

1. Sexe : ☐ Homme ☒ Femme
 2. Age : 50 ans
 3. Nationalité : ukrainienne
 4. D'où êtes-vous originaire ? Kyiv

• Vos langues

5. Quelles langues comprenez-vous ?

Je comprends	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'espagnol	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	compr. orale et écrite
le russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information :

6. Quelles langues utilisez-vous ?

J'utilise	avec	souvent	parfois	rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
	la famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	les amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	les étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	les professeurs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	l'administration	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

7. Quelles langues entendez-vous ?

J'entends	Où ?	souvent	parfois	rare-ment	jamais	Précisez
l'anglais le français	A la maison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avec mes élèves et mes enfants
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français l'anglais	Au travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais le français	Dans la rue	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français l'anglais l'espagnol	Dans les médias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

8. Quelles langues parlez-vous ?

Je parle	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
espagnol	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

9. Quelles langues écrivez-vous ?

J'écris	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
en français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
en anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

10. Quelles langues lisez-vous ?

Je lis	souvent	parfois	Rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
en français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
en espagnol	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

• Votre parcours

11. Quelle est votre fonction à l'université ?

professeur à la chaire des méthodes d'enseignement des langues étrangères

12. En quelle année avez-vous commencé à travailler à l'université où vous êtes actuellement ?

en 1982

13. Quel est votre niveau d'études supérieures (avec obtention d'un diplôme) ?

- « Bakalavr » ☐ spécialité :

- « Magister » ☐ spécialité :

- « Specialist » ☒ spécialité : le français et l'espagnol, professeur

- Diplôme français (ex : Bac + 3, Bac + 5 ...) ☐ année spécialité:

- Autres :

14. Pourquoi êtes-vous devenu(e) enseignant(e) de français ?

C'est de famille.

15. Avez-vous déjà été ou bien êtes-vous encore enseignant(e) dans un ou des établissement(s) secondaire(s) ?

Oui, quand je dirige le stage pédagogique de mes étudiants; pendant les leçons privées

16. Occupez-vous un autre poste à l'université ? Si oui, lequel ?

responsable pour le travail de recherches des étudiants

17. Travaillez-vous ailleurs et dans un autre secteur d'activité ? Si oui, lequel ?

Parfois je traduis; beaucoup de leçons privées

18. Quelles disciplines enseignez-vous à l'université ?

les méthodes d'enseignement des LE, du FLE

19. Quels sont les colloques, séminaires, conférences, etc. sur l'enseignement du français auxquels vous avez participé ou assisté ? Complétez le tableau avec quelques exemples, s'il vous plaît.

Thème de la conférence, colloque, etc.? (ex : Séminaire sur la renovation)	Année ? (ex : 2010)	Organisateur ? (ex : université X, Ambassade X, Ministère de l'Education en Ukraine etc.)	Etiez-vous intervenant ou public? (Cochez la case qui correspond à votre situation, svp)	Si vous avez été intervenant, notez le titre ou le thème de votre intervention
Conférences scientifiques de l'université linguistique de Kyiv		L'université Nat. Linguistique de Kyiv	Intervenant <input checked="" type="checkbox"/> Public <input checked="" type="checkbox"/>	Méthodes de l'enseignement des F.E.
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	

Autre information:

20. Quels articles et /ou ouvrages voire manuels liés à l'enseignement –apprentissage du français avez-vous publié ? Citez-en quelques-uns, s'il vous plaît.

Auteur(s)	Titre	Année	Edition	Langue de rédaction	Liens Internet des articles ou ouvrages (si accessibles)
Articles du contenu pratique sur les méthodes d'enseignement	Formation des mécanismes et compétences communicatives	1991-2010	d'envit ukrainien, revue française professionnelle d'enseignement	ukrainien, site de l'université nationale linguistique	
			mobu		

Autre information:

(des langues étrangères)

21. Dans quels pays francophones vous êtes-vous déjà rendu(e) ?

Pays	But de votre séjour (ex : Tourisme, stage pédagogique etc.)	Autres informations
France	stage linguistique	1979
		lors mes études
		universitaires

22. Quelles langues utilisez-vous pendant vos cours ?

ukrainien, français, anglais, russe

23. Quels manuels utilisez-vous en cours (français, russes, ukrainiens, autres) ?

Auteur(s)	Titre	Année	Nom et / ou lieu de l'édition	Langue de rédaction du manuel (fr., ukr., ru., pol., etc. ?)
С.Ю. Микова-Евстахи.	Діалогізація української мови	1999-2006	Ленвіт	ukrainien
Самі фронтієри			CEE inter-	français
Connexions			nationale	
Реперва Казакова			москві	
Форам, Астер Его				

24. Fréquentez-vous les centres culturels francophones en Ukraine ? Lesquels ? Pourquoi ?

Institut français d'Ukraine

25. Qu'attendez vous des centres culturels, des Alliances Françaises, de l'ambassade de France ou d'autres organismes de pays francophones présents dans votre pays ?

Séminaire, périodique, manuels

• L'enseignement-apprentissage du français dans votre université

26. Quels modules de français sont actuellement enseignés ?

3 modules des méthodes (III, IV années),
2 modules du stage pédagogique (IV, V années)

27. Pourquoi avez-vous modifié votre cursus (навчальний план) ?

Pour rapprocher la théorie des méthodes d'enseignement à la pratique de l'enseignement à l'école

28. Quels difficultés et avantages avez-vous rencontré dans ce projet de « rénovation » ?

la bureaucratie des institutions gouvernementales de l'éducation

29. D'après vous, de quelle(s) manière(s) peut-on remédier aux difficultés ?

Renforcer l'approche individuelle dans l'apprentissage des étudiants (et des élèves aussi)

30. Quelles sont les perspectives du projet de « rénovation » de votre filière de français ?

des projets différents, parfois demi-scientifiques, pour essayer des méthodes d'avant-garde

• Informations supplémentaires

Je crois que l'essentiel c'est former une personnalité, pour que le professeur de FLE soit souple, ouvert au nouveau, intéressé à la langue, aux méthodes d'enseignement, intéressant pour les élèves. C-à-d, la formation continue à multiples objectifs est nécessaire en premier lieu.

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

clairevilpoux@hotmail.com / PREFIcs – <http://www.prefics.org/>
Université Rennes 2 - <http://www.univ-rennes2.fr/>

Séminaire de Kyïv 13-14 mai 2010 7

3.2. Questionnaire enseignant n°2

QUESTIONNAIRE

Destiné aux enseignants et responsables des filières de français des universités ukrainiennes

• Vous

1. Sexe : ☐ Homme ☒ Femme

2. Age : 35 ans

3. Nationalité : Ukrainienne

4. D'où êtes-vous originaire ? Horlivka

• Vos langues

5. Quelles langues comprenez-vous ?

Je comprends	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
Russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Langue maternelle
Ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Langue maternelle
Français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	DAF (ancien)
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Écrit et parlé avec un dictionnaire
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information :

6. Quelles langues utilisez-vous?

J'utilise	avec	souvent	parfois	rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
Russe	la famille	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Langue maternelle
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Russe	les amis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Langue maternelle
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Russe	les étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour expliquer les réalités
Ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour le travail en classe
Français		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	entre les collègues
Russe	les professeurs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour les documentations
Ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pendant la discussion des réalités françaises
Français		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	l'administration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pendant le travail, lors de la rédaction, des programmes etc

Autre information:

7. Quelles langues entendez-vous ?

entends	Où ?	souvent	parfois	rare-ment	jamais	Précisez
russe	A la maison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	langue maternelle
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	Au travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour parler aux collègues
ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour remplir différents documents
français		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour désactiver les programmes etc
russe	Dans la rue	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a l'est on est russophones
ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- / -
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	Dans les médias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	je préfère les chaînes russes
ukrainien		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- / -
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

8. Quelles langues parlez-vous ?

Je parle	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	langue mat.
ukrainien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	langue mat.
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	DALE, je l'utilise au travail
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour parler aux étrangers
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	anglophones
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

9. Quelles langues écrivez-vous ?

J'écris	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	langue nat.
ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	un peu moins bien que le russe
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	DALE
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour écrire aux étrangers anglophones
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

10. Quelles langues lisez-vous ?

Je lis	souvent	parfois	Rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	langue mat.
ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	langue mat.
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	au travail
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avec un dictionnaire
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

• Votre parcours

11. Quelle est votre fonction à l'université ?

enseignante de français

12. En quelle année avez-vous commencé à travailler à l'université où vous êtes actuellement?

en 2003

13. Quel est votre niveau d'études supérieures (avec obtention d'un diplôme) ?

- « Bakalavr » ☐ spécialité :

- « Magister » ☐ spécialité :

- « Specialist » ☒ spécialité : professeur de français et d'anglais

- Diplôme français (ex : Bac + 3, Bac + 5 ...) ☐ année spécialité:

- Autres : D.A.L.F. (ancien)

14. Pourquoi êtes-vous devenu(e) enseignant(e) de français ?

C'était l'université de ma ville et je
voudrais bien devenir prof.

15. Avez-vous déjà été ou bien êtes-vous encore enseignant(e) dans un ou des établissement(s) secondaire(s) ?

Oui, après avoir terminé l'université, pendant
3 ans

16. Occupez-vous un autre poste à l'université ? Si oui, lequel ?

non

17. Travaillez-vous ailleurs et dans un autre secteur d'activité ? Si oui, lequel ?

des cours particuliers, un peu de traduction

18. Quelles disciplines enseignez-vous à l'université?

la pratique du français

la phonétique pratique du français

19. Quels sont les colloques, séminaires, conférences, etc. sur l'enseignement du français auxquels vous avez participé ou assisté ? Complétez le tableau avec quelques exemples, s'il vous plaît.

Thème de la conférence, colloque, etc.? (ex : Séminaire sur la renovation)	Année ? (ex : 2010)	Organisateur ? (ex : université X, Ambassade X, Ministère de l'Education en Ukraine etc.)	Etiez-vous intervenant ou public? (Cochez la case qui correspond à votre situation, svp)	Si vous avez été intervenant, notez le titre ou le thème de votre intervention
Séminaire sur la vidéo	~ 1998	Ambassade de France en Ukraine (Kiev)	Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input checked="" type="checkbox"/>	
Séminaire sur les nouvelles approches pédagogiques	~ 2004	Ambassade de France en Ukraine (à Donetsk)	Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input checked="" type="checkbox"/>	
Conférence internationale de traduction	2010	Institut pédagogique de Kholivka	Intervenant <input checked="" type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	La place des réalités sociolinguistiques en apprentissage du français
Conférence internationale de la didactique	2010	L'Institut pédagogique de Kholivka	Intervenant <input checked="" type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	Les associations linguistiques en français et en ukraine.

Autre information: 2010 Amb-

20. Quels articles et/ou ouvrages voire manuels liés à l'enseignement-apprentissage du français avez-vous publié ? Citez-en quelques-uns, s'il vous plaît.

Auteur(s)	Titre	Année	Edition	Langue de rédaction	Liens Internet des articles ou ouvrages (si accessibles)
Semenova O. Toudchkova J.	Compréhension orale	2009	Institut péd. de Kholivka	français	—
3 articles	sur la philosophie des			l'école	historique
	française des Annales				
plus de	10 de publications un peu partout sur				
	la pratique du français et de la philosophie des				

Autre information: Annales

21. Dans quels pays francophones vous êtes-vous déjà rendu(e) ?

Pays	But de votre séjour (ex : Tourisme, stage pédagogique etc.)	Autres informations
France 5 fois	stages pédagogiques et linguistiques	

22. Quelles langues utilisez-vous pendant vos cours ?

français, russe, parfois ukrainien

23. Quels manuels utilisez-vous en cours (français, russes, ukrainiens, autres) ?

Auteur(s)	Titre	Année	Nom et / ou lieu de l'édition	Langue de rédaction du manuel (fr., ukr., ru., pol., etc. ?)
	Connexions Manuels pour A1, A2, B1 (de CECR)	2004	Didier	français

24. Fréquentez-vous les centres culturels francophones en Ukraine ? Lesquels ? Pourquoi ?

Donetsk (le plus proche)
Kiev (quand j'ai la possibilité)

25. Qu'attendez-vous des centres culturels, des Alliances Françaises, de l'ambassade de France ou d'autres organismes de pays francophones présents dans votre pays ?

l'aide dans les recherches du matériel pédagogique

• L'enseignement-apprentissage du français dans votre université

26. Quels modules de français sont actuellement enseignés ?

pratique du français (CO, CE, PO, PE)
la phonétique et la grammaire pratiques du français

27. Pourquoi avez-vous modifié votre cursus (навчальний план) ?

1) Notre université s'est jointe au processus de Bologne 2) pour attirer plus d'étudiants en français

28. Quels difficultés et avantages avez-vous rencontré dans ce projet de « rénovation » ?

1) Difficultés - les évaluations dans le cadre du CECR
2) Avantages - nos étudiants parlent plus facilement et surtout pour la CO, ils entendent mieux

29. D'après vous, de quelle(s) manière(s) peut-on remédier aux difficultés ?

Il ne faut pas rejeter les méthodes traditionnelles (soviétiques et ukrainiennes) et prendre ce qu'il y a de meilleur dans les méthodes françaises

30. Quelles sont les perspectives du projet de « rénovation » de votre filière de français ?

On élabore quelques nouvelles modules comme : "La BD en classe", "Chansons françaises", "Littératures francophones" etc

• Informations supplémentaires

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

clairevilpoux@hotmail.com / PREFIcs -- <http://www.prefics.org/>
Universite Rennes 2 - <http://www.univ-rennes2.fr/>

Séminaire de Kyïv 13-14 mai 2010 7

3.3. Questionnaire enseignant n°3

QUESTIONNAIRE

Destiné aux enseignants et responsables des filières de français des universités ukrainiennes

• Vous

1. Sexe : ☐ Homme ☒ Femme

2. Age : 37 ans

3. Nationalité : ukrainienne

4. D'où êtes-vous originaire ? Horlivka, région de Donetsk

• Vos langues

5. Quelles langues comprenez-vous ?

Je comprends	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information :

6. Quelles langues utilisez-vous ?

J'utilise	avec	souvent	parfois	rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
le russe l'ukrainien	la famille	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe l'ukrainien	les amis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français l'ukrainien	les étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe l'ukrainien	les professeurs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français l'ukrainien	l'administration	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information :

7. Quelles langues entendez-vous ?

J'entends	Où ?	souvent	parfois	rarement	jamais	Précisez
le russe	A la maison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'ukrainien		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	Au travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe, l'ukrainien		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe, l'ukrainien	Dans la rue	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
rien		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe, l'ukrainien	Dans les médias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
rien		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français, l'anglais		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

8. Quelles langues parlez-vous ?

Je parle	souvent	parfois	rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
le russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

9. Quelles langues écrivez-vous ?

J'écris	souvent	parfois	rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

10. Quelles langues lisez-vous ?

Je lis	souvent	parfois	Rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
le russe, l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
rien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

• Votre parcours

11. Quelle est votre fonction à l'université ?

membre de conférences

12. En quelle année avez-vous commencé à travailler à l'université où vous êtes actuellement?

en 1994

13. Quel est votre niveau d'études supérieures (avec obtention d'un diplôme) ?

- « Bakalavr » ☐ spécialité :

- « Magister » ☐ spécialité *le français et l'anglais*

- « Specialist » ☐ spécialité :

- Diplôme français (ex : Bac + 3, Bac + 5 ...) ☐ année spécialité:

- Autres :

14. Pourquoi êtes-vous devenu(e) enseignant(e) de français ?

Parce que j'adore inculquer aux élèves l'amour pour la civilisation française.

15. Avez-vous déjà été ou bien êtes-vous encore enseignant(e) dans un ou des établissement(s) secondaire(s) ?

Oui

16. Occupez-vous un autre poste à l'université ? Si oui, lequel ?

17. Travaillez-vous ailleurs et dans un autre secteur d'activité ? Si oui, lequel ?

Oui, j'ai donné des cours à l'Institut de perfectionnement et de qualification

18. Quelles disciplines enseignez-vous à l'université?

FLE
- *stylistique*
- *littérature de la France*
etc.

19. Quels sont les colloques, séminaires, conférences, etc. sur l'enseignement du français auxquels vous avez participé ou assisté ? *Complétez le tableau avec quelques exemples, s'il vous plaît.*

Thème de la conférence, colloque, etc.? (ex : Séminaire sur la renovation)	Année ? (ex : 2010)	Organisateur ? (ex : université X, Ambassade X, Ministère de l'Education en Ukraine etc.)	Etiez-vous intervenant ou public? (Cochez la case qui correspond a votre situation, svp)	Si vous avez été <u>intervenant</u> , notez le titre ou le thème de votre intervention
Mykolajiv, Conférence Internationale	2008	Université de Mykolajiv, Ambassade, Ministère	Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input checked="" type="checkbox"/>	-
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	

Autre information:

20. Quels articles *et* /ou ouvrages voire manuels liés à l'enseignement –apprentissage du français avez-vous publié ? *Citez-en quelques-uns, s'il vous plaît.*

Auteur(s)	Titre	Année	Edition	Langue de rédaction	Liens Internet des articles ou ouvrages (si accessibles)
	plus de 10 articles scientifiques didactiques				
	2 manuels				
	20 articles linguistiques				

Autre information:

21. Dans quels pays francophones vous êtes-vous déjà rendu(e) ?

Pays	But de votre séjour (ex : Tourisme, stage pédagogique etc.)	Autres informations
France	Stage de traduction et d'interprétation	Strasbourg octobre-décembre 1996

22. Quelles langues utilisez-vous pendant vos cours ?

le français

23. Quels manuels utilisez-vous en cours (français, russes, ukrainiens, autres) ?

Auteur(s)	Titre	Année	Nom et / ou lieu de l'édition	Langue de rédaction du manuel (fr., ukr., ru., pol., etc. ?)
	Edito			
	DELTA, DFLF, B1-B2 C1-C2			
Papottchenon	stylistique	2008	Kodivche	français
Z. Tchovcenskaïa	stylistique	1991	Moscou	français
	etc.			

24. Fréquentez-vous les centres culturels francophones en Ukraine ? Lesquels ? Pourquoi ?

Parfois le centre d' Kiev, à Donetsk pour accéder au
maximum des nouvelles méthodes et références.

25. Qu'attendez-vous des centres culturels, des Alliances Françaises, de l'ambassade de France
ou d'autres organismes de pays francophones présents dans votre pays ?

L'information sur les méthodes, surtout les stratégies
perspectives de l'organisation des cours,
le matériel socioculturel.

• L'enseignement-apprentissage du français dans votre université

26. Quels modules de français sont actuellement enseignés ?

la pratique de la langue (FLE), la stylistique, la lexicologie,
la théorie de la grammaire, l'histoire de la langue française.

27. Pourquoi avez-vous modifié votre cursus (навчальний план) ?

Pour correspondre aux besoins
de l'époque

28. Quels difficultés et avantages avez-vous rencontré dans ce projet de « rénovation » ?

La recherche d'une stratégie efficace et
correspondante au CECR compte tenu de la
tradition pédagogique rennaise

29. D'après vous, de quelle(s) manière(s) peut-on remédier aux difficultés ?

Je suis en train de réfléchir

30. Quelles sont les perspectives du projet de « rénovation » de votre filière de français ?

L'usage plus diversifié des matières
qui existent et des méthodes modernes

• Informations supplémentaires

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

clairevilpoux@hotmail.com / PREFIcs – <http://www.prefics.org/>
Université Rennes 2 - <http://www.univ-rennes2.fr/>

Séminaire de Kyïv 13-14 mai 2010 7

3.4. Questionnaire enseignant n°4

QUESTIONNAIRE

Destiné aux enseignants et responsables des filières de français des universités ukrainiennes

• Vous

1. Sexe : ☐ Homme ☒ Femme
 2. Age : 31
 3. Nationalité : Ukrainienne
 4. D'où êtes-vous originaire ? Kharkov, Ukraine

• Vos langues

5. Quelles langues comprenez-vous ?

Je comprends	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
grec moderne, persan, allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Autre information :

6. Quelles langues utilisez-vous ?

J'utilise	avec	souvent	parfois	rarement	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	la famille	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	les amis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français	les étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	les professeurs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	l'administration	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

7. Quelles langues entendez-vous ?

J'entends	Où ?	souvent	parfois	rare-ment	jamais	Précisez
russe	A la maison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	Au travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	Dans la rue	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien	Dans les médias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Autre information:

8. Quelles langues parlez-vous ?

Je parle	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
persan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Autre information:

9. Quelles langues écrivez-vous ?

J'écris	souvent	parfois	rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
allemand	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
persan; grec moderne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Autre information:

10. Quelles langues lisez-vous ?

Je lis	souvent	parfois	Rare-ment	Jamais	Couramment	Moyennement	Médiocrement	Précisez
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ukrainien	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
allemand	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
persan; grec moderne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Autre information:

• Votre parcours

11. Quelle est votre fonction à l'université ?

professeur de français (français général, français des affaires)

12. En quelle année avez-vous commencé à travailler à l'université où vous êtes actuellement?

2007

13. Quel est votre niveau d'études supérieures (avec obtention d'un diplôme) ?

- « Bakalavr » ☐ spécialité :

- « Magister » ☐ spécialité :

- « Specialist » ☒ spécialité : *"langue et littérature étrangère (français)",
interprète, professeur*

- Diplôme français (ex : Bac + 3, Bac + 5 ...) ☐ année spécialité:

- Autres :

14. Pourquoi êtes-vous devenu(e) enseignant(e) de français ?

.....
.....
.....

15. Avez-vous déjà été ou bien êtes-vous encore enseignant(e) dans un ou des établissement(s) secondaire(s) ?

Non

16. Occupez-vous un autre poste à l'université ? Si oui, lequel ?

.....

17. Travaillez-vous ailleurs et dans un autre secteur d'activité ? Si oui, lequel ?

.....

18. Quelles disciplines enseignez-vous à l'université?

-
-
-

19. Quels sont les colloques, séminaires, conférences, etc. sur l'enseignement du français auxquels vous avez participé ou assisté ? Complétez le tableau avec quelques exemples, s'il vous plaît.

Thème de la conférence, colloque, etc.? (ex : Séminaire sur la renovation)	Année ? (ex : 2010)	Organisateur ? (ex : université X, Ambassade X, Ministère de l'Education en Ukraine etc.)	Etiez-vous intervenant ou public? (Cochez la case qui correspond à votre situation, svp)	Si vous avez été intervenant, notez le titre ou le thème de votre intervention
Problèmes d'enseignement des langues étrangères (conférence)	2009	Université Karazine de Kharkov	Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input checked="" type="checkbox"/>	
— " — (conférence)	2008	Université Karazine de Kharkov	Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input checked="" type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	
			Intervenant <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/>	

Autre information:

20. Quels articles et /ou ouvrages voire manuels liés à l'enseignement –apprentissage du français avez-vous publié ? Citez-en quelques-uns, s'il vous plaît.

Auteur(s)	Titre	Année	Edition	Langue de rédaction	Liens Internet des articles ou ouvrages (si accessibles)

Autre information: Ma thèse est consacrée à la linguistique, c'est pourquoi les articles sont aussi liés plutôt aux sujets linguistiques qu'aux matières de l'enseignement du français (selon le règlement scientifique de l'Ukraine, ces deux domaines doivent être strictement séparés quoi qu'on puisse bien sûr utiliser les résultats éventuels obtenus lors d'une recherche linguistique, dans la pratique de l'apprentissage de langue).

Séminaire de Kyiv 13-14 mai 2010 5

21. Dans quels pays francophones vous êtes-vous déjà rendu(e) ? *Aucun*

Pays	But de votre séjour (ex : Tourisme, stage pédagogique etc.)	Autres informations

22. Quelles langues utilisez-vous pendant vos cours ?

français, russe ; ukrainien à l'écrit pour des traductions officielles

23. Quels manuels utilisez-vous en cours (français, russes, ukrainiens, autres) ?

Auteur(s)	Titre	Année	Nom et / ou lieu de l'édition	Langue de rédaction du manuel (fr., ukr., ru., pol., etc. ?)
Popova - Karakova	Manuel de français	2007	Moscou	russe-français
Potouchanskaïa	Manuel de français	2001	Moscou	russe-français
	Vocabulaire en dialogues, niveaux 1,2	2008	Clé Internationale	français
	Taxi 1	2008	Paris : Hachette	français
	Grammaire en dialogues, niveaux 1	2008	Clé Internationale	français
	Civilisation en dialogues	2008		français

Drob'azko Elena Le français des affaires ~ 2005 Kharkov français

24. Fréquentez-vous les centres culturels francophones en Ukraine ? Lesquels ? Pourquoi ?

Centre Français de Kharkov (le cinéclub, la médiathèque, ...)

25. Qu'attendez-vous des centres culturels, des Alliances Françaises, de l'ambassade de France ou d'autres organismes de pays francophones présents dans votre pays ?

assistance en méthodes, en média, consultations et séminaires pour les professeurs/étudiants, présence des stagiaires français

• L'enseignement-apprentissage du français dans votre université

26. Quels modules de français sont actuellement enseignés ?

le français général, le français des affaires, le français socio-politique

27. Pourquoi avez-vous modifié votre cursus (навчальний план) ?

La rénovation du cursus vient juste d'être entamée. On a fait des modifications des modes du contrôle pour correspondre au processus de Pologne sans changer des formes du contrôle.

28. Quels difficultés et avantages avez-vous rencontré dans ce projet de « rénovation » ?

Lors de la rénovation partielle du contenu, on a fait face à la nécessité de "matériaux transitifs" entre les méthodes post-soviétiques et les méthodes originales françaises.

29. D'après vous, de quelle(s) manière(s) peut-on remédier aux difficultés ?

On élabore nous-mêmes des "matériaux transitifs" (fiches, livrets) dont on a besoin, ainsi qu'on "pique" aux collègues d'autres universités, aux centres français etc. la perspective de former l'équipe de profs ukrainiens semble aussi intéressante dans ce sens-là.

30. Quelles sont les perspectives du projet de « rénovation » de votre filière de français ?

Nous avons besoin d'élaborer le référentiel de compétences d'"apprentis"-chercheurs. Aussi, nous avons un grand besoin d'augmenter le rôle d'expression orale dans l'évaluation.

• Informations supplémentaires

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

clairevilpoux@hotmail.com / PREFIcs -- <http://www.prefics.org/>
Université Rennes 2 - <http://www.univ-rennes2.fr/>

Séminaire de Kyïv 13-14 mai 2010 7

3.5. Questionnaire étudiant n°5

АНКЕТА / QUESTIONNAIRE

• Ви / Vous

1. Стать (Sexe) : ☐ Чоловіча (Homme) ☒ Жіноча (Femme)
 2. Вік (Age) :21..... років
 3. Національність (Nationalité): *ukrainienne*
 4. Ви звідки? (D'où êtes-vous originaire ?) *d'ukraine*

5. Чи були Ви закордоном ? *Якщо так, яка була мета Вашого перебування? Якщо ні, чому?*
 (Etes-vous déjà allé(e) à l'étranger ? Si oui, quel était le motif de votre séjour? Si non, pourquoi?)
Oui, j'ai fait mes études en France

• Мови /Langues

6. Які мови Ви розумієте ? Заповніть першу колонку та позначте відповідь.
 (Quelles langues comprenez-vous ?)

Я розумію... Je comprends	вільно courant	Не дуже moyen	погано médiocre	Уточніть Précisez
<i>l'anglais</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>J'ai fait 10 ans d'anglais à l'école</i>
<i>le russe</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>La deuxième langue parlée en Ukraine</i>
<i>le français</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>J'en appris à l'université</i>
<i>l'ukrainien</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>La langue maternelle</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інша інформація:

7. Які мови Ви використовуєте? Заповніть першу і останню колонку та відмітьте відповідь.
 (Quelles langues utilisez-vous ?)

Я використовую... j'utilise	З Avec	Часто souvent	іноді parfois	рідко rarement	ніколи jamais	Вільно courant	Не дуже Moyen	Погано Médiocre	уточніть Précisez
<i>l'ukrainien</i>	<i>Родиною la famille</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>le russe</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>le sougoul</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>l'ukrainien</i>	<i>Друзями les amis</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>le russe</i>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>le sougoul</i>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>l'ukrainien</i>	<i>Студентами les étudiants</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>le français</i>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>l'anglais</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<i>l'ukrainien</i>	<i>Виклада- чами les professeurs</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>le français</i>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>l'anglais</i>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<i>l'ukrainien</i>	<i>Кадрами адміністра- ції l'administra- tion</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інша інформація:

8. Які мови Ви чуєте? Заповніть першу і останню колонку та відмітьте відповідь. (Quelles langues entendez-vous ?)

Я чую... j'entends	Часто souvent	іноді parfois	рідко rarement	ніколи jamais	уточніть Précisez
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le français	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le roumain	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інша інформація:

9. Якими мовами Ви розмовляєте? Заповніть першу і останню колонку та відмітьте відповідь. (Quelles langues parlez-vous ?)

Я розмовляю... je parle	Часто souvent	іноді parfois	рідко rarement	ніколи jamais	Вільно courant	Не дуже Moyen	Погано Médiocre	уточніть Précisez
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
le français	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le roumain	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інша інформація:

10. Якими мовами Ви пишете? Заповніть першу і останню колонку та відмітьте відповідь. (Quelles langues écrivez-vous ?)

Я пишу... J'écris	Часто souvent	іноді parfois	рідко rarement	ніколи jamais	Вільно courant	Не дуже Moyen	Погано Médiocre	уточніть Précisez
l'ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l'anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
le français	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
le roumain	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інша інформація:

11. Якими мовами Ви читаєте? Заповніть першу і останню колонку та відмітьте відповідь.
(Quelles langues lisez-vous ?)

Я читаю... Je lis	Часто souvent	іноді parfois	рідко rarement	ніколи jamais	Вільно courant	Не дуже Moyen	Погано Médiocre	уточніть Précisez
ukrainien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
russe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
français	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інша інформація:

• Навчання / Apprentissage

12. Ви студент(-ка) на ☐ 1ому курсі (1^e année)
(Vous êtes étudiant(e) en) ☐ 2ому курсі (2^e année)
☐ 3ьому курсі (3^e année)
☐ 4ому курсі (4^e année)
☒ 5ому курсі (5^e année)

Інша інформація:

13. Назва Вашого факультету (Intitulé de votre département) : *département du français langue étrangère*

14. Головний предмет (Votre matière principale) : *le français*

15. Мови навчання (Vos langues d'apprentissage) : *le français, l'anglais, l'ukrainien*

16. Чи Ви використовуєте ці мови тільки в університеті? Як? З ким? Уточніть відповідь, будь ласка. (Utilisez-vous ces langues seulement à l'université ? Comment ? Avec qui ?) *Non, je les utilise avec des amis, avec mes collègues de travail.*

17. Чи Ви вчитеся ще в іншому місці? Чому? уточніть відповідь, будь ласка :

(Apprenez-vous d'autres langues ailleurs qu'à l'université ? Lesquelles ? Pourquoi ?)

J'ai commencé à apprendre l'espagnol. Je veux suivre les cours d'espagnol.

18. Що вплинуло на Ваш вибір вивчати ці іноземні мови? Уточніть відповідь, будь ласка :

(Quelles motivations vous ont conduit à apprendre ces langues ?)

C'était par hasard. Mes parents ont choisi ces langues pour moi.

19. Чи маєте намір продовжити вивчення? Чому? Уточніть відповідь, будь ласка :

(Avez-vous l'intention de continuer vos études ? Pourquoi ?)

Oui, je l'intention de continuer l'apprentissage de français, d'anglais et d'espagnol.

20. Після університета, яку професію Ви хочете обрати? Уточніть відповідь, будь ласка :

(Après l'université, quelle profession souhaitez-vous exercer ?)

Je ne sais pas.

21. Інша інформація, яку Ви хотіли б повідомити (Autres informations que vous souhaitez ajouter):

C'était intéressant. Merci pour ce questionnaire ! Bonne continuation !!!

Дякую Вам за участь ! Merci pour votre participation !

Annexe 4. Les observations

4.1. Observation n°1

Il s'agit d'un échantillon des observations de cours de langue française. Celles qui sont présentées ci-dessous sont citées dans le texte de la thèse. Certaines sont accompagnées d'enregistrements (voir le CD).

Nota : je désigne par (P), le professeur et par (A), l'apprenant.

Université n°2, le 1er février 2010, de 9h35 – 12 h25 Enseignante de français : [E.Ind ₉ . P.F. V ₂ ; U ₂] Nombre d'étudiants présents: 3 étudiants (2 garçons et 1 fille) Niveau d'études: 3e année, Français L1 (anglais L2). Intitulé du cours: Pratique de la langue de spécialité L1 Deux cours à suivre s'effectuant en grande partie en français et principalement à l'oral Les 30 premières minutes enregistrées					
Heure	Objectifs du cours	Supports	Activités	Interactions	Remarques
9h 40	Didactique : simulation par les A d'une séance sur l'Impressionnisme pour un public scolaire à partir du manuel Connexions Niveau 3	Dictionnaire de Cuq (2003) Dictionnaire Le Robert	Rappels des bases didactiques pour la construction d'une leçon. Rappel des concepts clés.	- P pose question sur les objectifs. - A répondent. - P rappelle qu'on ne doit définir une séance sur ce sujet à partir du manuel - P donne conseils aux A sur manière d'enseigner à la manière "communicative" comme s'il n'y avait	pas de prise de notes par les A, sauf quand P dit de le faire

				<p>qu'une méthode.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture par un A de la définition du dictionnaire de la « leçon » et du « cours », « activités » dans les dictionnaires. - A réfléchir sur une séance pédagogique pour un public de 5^e classe. Rappel des principaux critères à prendre en compte. - P donne ligne de conduite générale pour commencer un cours de français. Les A doivent savoir "par cœur" 	<p>Au cours de sa lecture, P intervient pour corriger l'A.</p> <p>P prend beaucoup la parole, donne des conseils. Elle n'intervient qu'en français</p>
10h10		Power point + photocopie	Exposé oral d'une A	<ul style="list-style-type: none"> - A présente une lecture des notes sur œuvres et biographie artiste. - Activité prévue par l'A : le texte de la biographie de l'artiste dans le désordre à remettre dans l'ordre 	<p>A commence comme un cours magistral. Elle lit beaucoup ses notes et n'analyse les œuvres, elle ne propose pas non plus d'interaction. Son power point est très chargé et reprend presque mot à mot les propos de son exposé. Dépassement du temps prévu : au lieu de 10 min elle a fait</p>

				<p>Retour critique par l'E : propose d'aborder autrement sa séance.</p> <p>E demande aux A les compétences censées être développées par ce type d'activité.</p> <p>A explique qu'elle a eu dû mal à cerner les informations principales pour son exposé</p> <p>P intervient pour corriger et insiste sur les erreurs grammaticales, lexicales (elle est aussi intervenue pendant l'exposé)</p>	<p>20 min.</p> <p>Les autres A ont eu peu de temps pour interagir. Incitation à la réflexivité, début d'échanges</p> <p>Manque en termes méthodologie quant à la préparation d'un l'exposé ? sur la synthèse ?</p>
10h50	Pause				
11h10	Compréhension orale : travail sur les sentiments	Réussir le DELF B1	Écoute d'un exercice du CD : retrouver le nom du sentiment à partir d'énoncés. Les A doivent s'appuyer sur l'intonation pour deviner	Les A interagissent entre eux en français sauf un qui demande en ukrainien des informations	

		Dictionnaire Le Robert	Rappel de la définitions des sentiments	P se déplace au tableau pour écrire la définition tandis que les autres regardent dans le dictionnaire la définition - P me demande d'éclaircir un point de grammaire et socioculturel	Écrit Travail à partir du dictionnaire important (souvent sollicité)
12h 10		<i>Connexion 3</i>	Exercice écrit dans le manuel		
12h15				Saynète devant la classe par A (deux par deux) dans laquelle il s'agit d'exprimer la colère	
12h25	Conclusion : debriefing + devoir maison			Les A expliquent ce qu'ils ont retenu du cours et rappel le lexique Un A explique à un autre A en ukrainien une information que ce dernier n'a pas saisi	

4.2. Observation n°2

Université n°2, le 4 février 2010, de 12h45 – 14h10

Salle annexe de l'université, à l'extérieur, au rez-de-chaussée d'une cité U

Enseignante de français : [E.Ind₅.P.F; V₅; U₅]

Nombre d'étudiants présents: 10 étudiantes

Niveau d'études: 2e année, Français L2 (anglais L1).

Intitulé du cours: Grammaire

Livre photocopié pour chaque étudiantes (ici certaines ne l'ont pas apporté: un livre pour deux voire trois)

Enregistré (enregistreur loin des intervenants)

Heure	Objectifs du cours	Supports	Activités	Interactions	Remarques
13h00	Conjugaison et temps grammaticaux	<i>Campus 1</i>	correction de l'exercice de conjugaison à faire à la maison	<ul style="list-style-type: none"> - P reprend la plupart des A - P donne la consigne en ukrainien - P demande de traduire à chaque A les phrases qu'elles ont à conjuguer - P interroge une A qui lit la phrase. P demande d'expliquer un mot mais A ne comprend pas. 	<p>Presque pas d'autocorrection de la part des A</p> <p>Une A arrive en retard, s'excuse en ukrainien</p>
13h15			Traduction des énoncés de l'exercices	A interviennent chacune leur tour. Mais difficulté dans la lecture en français. P fait remarquer en	

				ukrainien que les A n'ont pas travaillé, d'où les erreurs qu'elles commettent	
13h23		Dictionnaire Le Robert	Dialogues	<p>- P souligne que l'exercice n'a pas été préparé et demande de le reporter à la semaine prochaine.</p> <p>- P lit la définition du dictionnaire et écrit au tableau un synonyme du mot "décision" et écrit au tableau "jugement"</p>	<p>A ne semblent pas avoir compris le dialogue.</p> <p>Aurais-je dû intervenir pour signaler cette légère erreur (« j » au lieu de « g » dans le mot)?</p>
13h25			Exercice sur les prépositions	<p>P explique en ukrainien : "il faut bien retenir car vous faite souvent des erreurs avec les prépositions".</p> <p>- lecture de la règle de grammaire par les A à tour de rôle</p> <p>- P lit la règle puis fait traduire aux A</p> <p>- P demande la traduction aux A de la règle</p>	Pour vérifier la compréhension des A, la P passe par la traduction en ukrainien
13H35			Exercice sur le conditionnel	<p>- A lisent à haute voix les terminaisons du conditionnel</p> <p>- P donne la règle en</p>	

				<p>ukrainien que les A écrivent dans leur cahiers</p> <ul style="list-style-type: none"> - A lisent à haute voix les terminaisons utilisées pour le conditionnel - P donne la règle en ukrainien que les A écrivent dans leurs cahiers - P donne à faire des exercices sur cette notion pour le prochain cours 	
13h42			Exercice sur les temps	<ul style="list-style-type: none"> - P donne un temps aux A pour préparer un exercice portant sur les verbes de pouvoir/ devoir. Les A doivent reformuler les phrases en utilisant ces verbes) 	Énoncé lu par A « je dois aller à la Préfecture » pas d'explication sur ce qu'est cette institution laquelle n'existe pas en Ukraine.
13h50			Petite interrogation	<ul style="list-style-type: none"> - P rappelle la consigne en ukrainien en distribuant des feuilles où apparaissent des infinitifs, les A doivent écrire la conjugaison 	

4.3. Observation n°3

Université n°4, le 17 février 2010, de 13h20– 14h20

Petite salle de classe. Le tableau sur la porte de la salle.

Enseignante de français : [E.Ind₁.P.F; V₂. U₅]

Nombre d'étudiants présents: 9 étudiantes

Niveau d'études: 2e année, Français L2 (anglais L1).

Intitulé du cours: Pratique linguistique

Livre photocopié pour chaque étudiantes (ici certaines ne l'ont pas apporté: un livre pour deux voire trois)

Non enregistré sur demande de l'enquêtee

Nota : Après le cours, l'enseignante me confie que sa méthode d'enseignant ne suit pas toujours le manuel. C'est une professeure ukrainienne qu'elle a côtoyé à l'époque soviétique, qui lui a conseillé de procéder de cette manière.

Heure	Objectifs du cours	Supports	Activités	Interactions	Remarques
13h20			Vérification de la présence		
13h22	Phonétique, grammaire, traduction	Manuel Popova Kazakova (21e leçon)	phonétique	Répétition des A de la phonétique après P	A un moment, P se trompe dans la lecture des énoncés. Les A répètent la phrase en corrigeant (en ne suivant pas la P)
13h25			Lecture du texte par les A	Les A doivent résumer les différents paragraphes ou donner un titre aux différents paragraphes du texte	Texte fabriqué P indique ses réponses et laisse peu les A se corriger ou proposer une

				<p>(hors des exercices donné par le manuel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - P demande à quelques A de résumer la journée de M. Roulin, personnage principal du texte - Répétition par A des différentes parties du texte - Retour phonétique par répétition en chœur : « qui qu'a quinze » 	<p>autre version</p> <p>D'après le texte, l'enseignante explique une notion : P : « qu'est ce qu'on entend à la radio? » A : « on entend les élections » P: « Non. C'est le processus. On ne peut pas entendre le processus mais les informations sur les élections » => pour l'enseignante il n'y aurait qu'une seule manière d'utiliser le mots élections pour cette phrase. =>Insistance sur langue standard. Pas de variations possibles.</p>
13h40				<p>P rappelle les consignes de l'exercice à faire.</p> <p>Les A répondent tour à tour sans regarder le manuel, questions par rapport au texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Question-réponses 	<p>Les A semblent avoir appris par cœur leurs réponses</p>

				entre étudiants (Si mauvaise réponse les A interviennent pour corriger l'A interrogé) - P intervient en ukrainien pour autorité et consigne, leçon préparée à la maison et traduction des énoncés à retenir.	
13h46			grammaire	A pose des questions et les autres A doivent dire sur quel élément de la question porte. Ex: « a-t-il...? Sur le prédicat IL » - Explication de P du mot "si" (= oui), elle renvoie à la traduction russe vers l'ukrainien de la règle indiquée du manuel russe. P explique en ukrainien car les A signalent qu'ils ne comprennent pas la règle.	Métalangage Recours à l'ukrainien bien que le manuel utilisé est en partie en russe=> effort d'adaptation
14h00				- traduction du français du texte vers l'ukrainien de phrases par A et	P remarque qu'une A lit bien mais P insiste sur la compréhension.

				<p>correction de la phonétique par la P</p> <p>- P s'arrête sur une référence culturelle qui est évoqué dans un énoncé à traduire. Référence à la Russie, le Bolchoï. P demande aux A si elles savent ce que c'est. Personne ne connaît visiblement</p>	<p>Dans le manuel ex : énoncé français : " Est-ce que votre père ne joue pas au tennis?" => traduction littérale du russe, pas de remise en cause de la syntaxe.</p> <p>Références culturelles à la Russie (et non à la francophonie alors que c'est un manuel de français)</p>
14h15				- lecture des règles et exercices des verbes pronominaux par A et P.	
14H17			Participation	- P donne les points de participation à chacune des A à la fin du cours (notation sur 5)	

4.4. Observation n°4

Université n°2, le 22 février 2010, de 17h20– 18h30 Bureau de la chaire des langues romanes. Petit cabinet, pas de tableau dans la salle et les étudiants n'ont pas tous une tablette ou table Enseignante de français : [E.Ind ₈ .P.F; V ₂ ; U ₂] Nombre d'étudiants présents: 9 étudiants (dont 2 garçons) Niveau d'études: 1e année, Français L2 (anglais L1). Débutants. Intitulé du cours: Pratique linguistique Non enregistré (problème technique)					
Heure	Objectifs du cours	Supports	Activités	Interactions	Remarques
17h20	Phonétique, grammaire, traduction	manuel Popova - Kazakova, p.90	Répéter les paires minimales ou/u	E me demande de lire la liste des sons A répètent	
				A lit une phrase du texte. A résume au lieu de répéter, ce qui lui était demandé. P accepte son résumé	A écrivent dans leur cahier quand la P leur dit.
				questions /réponses entre A, à partir du cours précédent : « de quelle couleur sont tes yeux? »	
17h53			grammaire	travail sur la notion « Tout » à partir du manuel. P se détache de la progression du	

				manuel	
17h58			traduction	A traduisent des énoncés du manuel : du russe en français	
18h00			conjugaison	<ul style="list-style-type: none"> - P demande de conjuguer les verbes à l'écrit aux trois premières personnes du singulier - P passe voir chacun - P demande de conjuguer un par un puis en tous ensemble. 	P parle en russe et un peu en ukrainien pour des explications en grammaire seulement.
				<ul style="list-style-type: none"> - Introduction par la P aux 3 dernières personnes pour les 3 groupes de verbes - P demande aux A de donner une conjugaison. A se trompe sur le 2e groupe à vous => P donne une poésie à apprendre pour retenir plus facilement les terminaison 	Poésie apprise lorsque P était à l'école soviétique
18h05				<ul style="list-style-type: none"> - travail sur les pronoms personnels et conjugaison - A font les exercices du manuel et sont 	

				interrogés un par un - A lit une phrase et se tourne vers une A en ukrainien pour qu'elle lui explique - P s'adresse à moi pour vérifier des éléments de phonétique	
				- introduction d'une nouvelle conjugaison : impératif - P explique la règle en russe puis en ukrainien - P donne un impératif en russe > A traduisent en français - A reprennent les verbes et les mettent dans des énoncés	
18h20			Débriefing	P donne le devoir à faire : tous les verbes « par cœur » et donne beaucoup d'exercices du manuel à faire conclusion: les A font un bilan sur les notions vues en cours	

4.5. Observation n°5

Université n°1, le 1er mars 2010, de 10h30– 11h50 Salle de classe avec table en U Enseignante de français : [E.Ind ₂ .P.F; V ₁ ; U ₁] Nombre d'étudiants présents: 10 étudiants (dont 1garçon) Niveau d'études: 2e année, Français L2 (anglais L1). Débutants. Intitulé du cours: Pratique linguistique Enregistré					
Heure	Objectifs du cours	Supports	Activités	Interactions	Remarques
10h30				Présentations et échanges entre moi, l'enseignante et les étudiants	
10h43	Travail sur le lexique de la ville, articles	Connexions 1		P note au tableau quelques erreurs repérées pendant l'échange => remédiation des énoncés	
10h56				- brainstorming sur la ville. A s'entraident en ukrainien pour trouver. - P donne la signification d'un mot lié au thème et les A doivent deviner de quoi il s'agit et noter	

				le terme au tableau	
11h00				<ul style="list-style-type: none"> - transformer article indéfini des mots écrits par les A au tableau par les articles définis - P demande aux A de définir chaque mot les A interviennent pour corriger en français - P fait erreur volontaire (ex : « de la village ») pour que les A corrigent par eux-mêmes 	<p>P consulte sa fiche pédagogique de temps en temps</p> <p>l'enseignante a recours à l'ukrainien pour prévenir des incompréhensions</p>
11h17			Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> - P donne des plans de Bordeaux en couleur, extraits du manuel - A lit la consigne de l'exercice en français et traduit en ukrainien - P reprend en français et résume - A partir de l'écoute : retrouver sur carte un itinéraire. Les A se rendent compte que ce n'est pas la bonne carte... => En petit groupe, les A doivent dessiner le plan de la ville à partir de 	<p>L'enseignante laisse les étudiants observer, elle ne dit pas toutes les réponses</p>

				l'enregistrement - P se déplace et va voir chaque groupe en expliquant	
11h35				Les A doivent préparer un petite présentation orale expliquant l'itinéraire (forme au choix : dialogue, lecture de la production, écrite du groupe, etc.)	Une A se retrouve seule, P l'aide
11h44				Présentation des plans de la ville et mise en commun	Les A s'auto-corrigent ex : "tu dois le traverses » > « traverser"
11h50				- devoir maison: préparer un petit dialogue en imaginant qu'il faut expliquer le plan de la ville à un étranger P traduit les consignes en ukrainien - applaudissement après le cours	Applaudissement initié par P qui a repris cette pratique, à la suite d'une observation dans une classe de FLE lorsqu'elle était en stage en France

Annexe 5. Présentation d'une nouvelle trame d'entretien

Je suis consciente que l'enquête menée est perfectible. Après avoir constaté des manques et des attentes insatisfaites (pour les raisons que nous avons expliqué au chapitre 2), il m'apparaît donc nécessaire de repréciser des questions de l'entretien des enseignants.

Le questionnaire peut apporter ou contredire les informations délivrées dans l'entretien, il a toute sa place dans une enquête. Seulement il m'a été difficile de l'exploiter en raison de la double-construction des questions. De plus, le fait de ne pas avoir réussi à obtenir le retour des questionnaires de la part des enseignants interviewés n'a pas pu me permettre de vérifier les contradictions ou d'obtenir de compléments de leurs propos tenus durant l'entretien. Il a été cependant bénéfique de découvrir d'autres pratiques langagières notamment, cela m'a permis de présenter une hétérogénéité de ces dernières. C'est pourquoi, si je devais refaire une autre enquête auprès des enseignants de français à l'université en Ukraine, seul l'entretien serait la méthode retenue dans la mesure où il est, par essence, un matériau discursif « sensible », « vivant », et un outil qualitatif où se jouent les rapports de force, de confiance (chapitre 2), entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est de surcroît le support que j'ai trouvé le plus adéquat pour approcher les pratiques et représentations des enseignants.

I. Étape préalable

Procédant de la manière analogue que durant les entretiens déjà conduits, il s'agira avant le début de l'enregistrement de prendre le temps nécessaire (environ 10 minutes) pour se présenter, expliquer le déroulement, et surtout demander et noter des informations sur :

- Environnement de l'entretien (date, environnement)
- Sexe de l'enquêté(e)
- Âge ...
- Lieu de résidence actuelle (ville/ campagne, loin/ près de l'établissement) ...

Toutes ces données ne figurent pas précisément dans l'entretien.

II. Grille de questions

Comme pour les entretiens déjà mis en place, cette nouvelle session d'entretiens pourra durer entre 30 minutes à 1h (par personne) selon les disponibilités des interlocuteurs et le degré de confiance entre l'enquêté et l'enquêtrice. L'entretien s'effectuera *face-to-face* et individuellement.

Toutes les questions ne sont qu'indicatives, il importe néanmoins d'aborder tous les thèmes convoqués.

« La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (KAUFMANN, 1996 : 44).

Thème 1 : Les langues de l'enquêté(e)

1. De quelle ville et région êtes-vous originaire ?
2. Quelles langues utilisez-vous le plus (en dehors des cours) ?
3. Quelles langues avez-vous apprises à l'école puis à l'université ?

Thème 2 : Le parcours universitaire et professionnel

4. Pourquoi avez-vous choisi de vous spécialiser en français ?
5. Comment s'est passé votre apprentissage du/en français à l'école et à l'université ?
6. Quel a été votre parcours universitaire / professionnel ?
7. Quelle est votre fonction à l'université ?
8. Quelles sont vos tâches quotidiennes ?
9. Exercez-vous un autre métier ? Enseignez-vous dans un autre établissement ?
10. Rencontrez-vous des avantages et des difficultés dans votre travail ?
Lesquels ?
11. Avez-vous déjà envisagé de le quitter ? Pourquoi ?
12. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le métier d'enseignant ? Pourquoi ?
13. Qu'est-ce qui vous plaît le moins dans le métier d'enseignant ? Pourquoi ?

Thème 3 : Les pratiques d'enseignement

14. Quelles ressources pédagogiques utilisez-vous ? Vous conviennent-elles ? Pourquoi ?
15. Avez-vous organisé des projets avec vos étudiants ? Lesquels ? Dans quel(s) contexte(s) et but(s) ?

Thème 4 : Le français au quotidien

16. En dehors des cours, avez-vous la possibilité d'utiliser le français ? Comment ?
17. Êtes-vous allé(e) dans un/des pays francophone(s) ? Où, quand, pourquoi ?
18. Avez-vous des contacts avec des francophones ? Par quels moyens les rencontrez-vous ?

Thème 5 : Avis général et développé sur l'enseignement-apprentissage du français

19. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'améliorer l'enseignement du français à l'université ? Pourquoi ? Comment ?

AUTRES DOCUMENTS SOLLICITÉS

En plus des enquêtes, j'ai établi une sélection de documents pouvant éclairer la lecture et la compréhension de mon travail de recherche. Ces documents « sollicités » sont de nature diverse : extraits de lois, de rapports, tableaux de statistiques, caricatures...

J'ai rassemblé dans la première partie « Représentations », les images, les chiffres surtout. Ces données rendent compte sommairement des représentations circulantes dans la société ukrainienne. La seconde partie se réfère au système éducatif ukrainien (scolaire et universitaire). Elle contient des schémas, des textes juridiques, etc.

Enfin la dernière partie a trait à l'enseignement du français dans les universités et à la stratégie francophone dans le monde et en Ukraine, par les curricula, organigrammes, synthèse de l'Ambassade, etc.

Annexe 6. Représentations

6.1. Caricatures



Auteure : Oksana Fedko, mouvement « Résistance » [Відсіч]. Ce mouvement citoyen de protestation contre la politique du gouvernement a vu le jour en 2010, suite aux élections présidentielles remportées par Viktor Ianoukovitch.

Ma traduction de l'image: « Enfin jeune fille, ne reste pas là, tu vois bien que tu me serres ! ». Sur le pull bleu: « langue » (« їззык », en russe), sur le tee-shirt jaune: « langue » (« mova », en ukrainien).

Par ce dessin, on peut supposer que l'auteure a voulu dénoncer l'importance de la langue russe en Ukraine, qui est depuis 2012 reconnue comme langue régionale. Cela rejoint les valeurs de ce mouvement d'opposition qui considère l'attribution de ce statut comme une menace à la langue-culture ukrainienne.



Auteur : Nicolas Vadot dans *Cash Magazine*, 2006

L'ours est un animal symbolique fort dans la culture russe. Le rouge fait allusion au passé soviétique. Le tuyau se déployant de sa gueule, rappelle les gazoducs russes vers l'Europe passant par l'Ukraine. Le terme « Grand Frère » n'est pas anodin : il évoque la relation fusionnelle entre la Russie et l'Ukraine durant l'époque soviétique.



Auteur : anonyme
Source : Journal *Tyzhden*
<<http://tyzhden.ua/Economics/80885>>

À gauche, le symbole de l'Union européenne, le Cosaque au centre représente l'Ukraine, et à droite, le blason de la Fédération de la Russie.

6.2. Conceptions des étudiants sur l'Europe et la Russie

Le 23 avril 2010, lors d'une heure de cours que l'on m'avait accordé à l'université n°1, j'ai convié les étudiants à exprimer leurs visions des rapports entre l'Ukraine, l'Europe et la Russie. Voici les termes que étudiants associent à la Russie et à l'Europe.



On peut lire ci-dessus les suivants, écrits avec beaucoup d'ironie (?) : Poutine, ours, URSS, « moskal' », « katsap », Lénine, Staline... Concernant l'Europe, les impressions semblent plus positives comme le montre l'affiche suivante.

rien pas de pollution

C'est magnifique!!!

Eurovision

très bien!!

civilisation

EUROPE

Grande société

gala

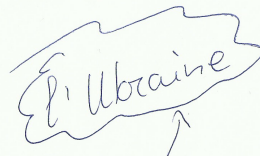
chanson

CC

l'Union Européenne

Centre
de culture

moderne



centre d'Europe

6.3. Extrait du carnet d'investigation

Il s'agit d'un extrait de mon « carnet d'investigation » qui m'a servi lors de mes séjours en Ukraine. Je tiens à l'appellation « carnet » et non de journal car le processus d'écriture s'est déroulé de façon plus sporadique que diaristique à la manière des ethnologues (LAPASSADE dans LAHIMI & MONCEAU, 2002). Ce « carnet » a aussi créé un espace d'expression où j'ai exposé le résumé des réalisations effectuées sur le terrain lors de mon séjour de recherche en 2010, des fragments de réflexions ou des notes sur des événements vécus, tel que celui que je présente ci-dessous.

Le 6 décembre 2011, dans le train de Kyïv à Horlivka
(du centre en direction de l'extrême-est de l'Ukraine)

Une rencontre avec un passager partageant le même « koupé » (compartiment pour 4 personnes) que moi du train Kyïv-Horlivka. Il s'agit du discours rapporté de Roma, juriste, originaire de la région de Donetsk.

Cette rencontre s'est passée lors de mon deuxième séjour de recherche en Ukraine, en 2011. J'avais alors été invitée pour un séminaire sur la rénovation des cursus de français par la Chaire de française de l'Institut des langues étrangères de Horlivka et de l'Ambassade de France en Ukraine.

Ce texte a été rédigé le soir et le lendemain de l'échange.

Après avoir salué les passagers de mon compartiment, l'un d'eux paraît intrigué sans doute à cause de mon parler russe quelque fois hésitant. Roma me demande d'emblée d'où je viens. Dans un premier temps, j'esquive sa question. Il réitère, je lui réponds en tentant de lui sous-entendre que je ne suis pas une touriste ordinaire. J'aborde les présentations, alors, plutôt comme un jeu en laissant mon interlocuteur deviner ma nationalité. La curiosité de mon interlocuteur l'incite à poser des questions sur l'objectif de mon séjour en Ukraine. J'explique que je suis doctorante

et, en quelques mots, la thématique de ma recherche ainsi que le but de ma mission en Ukraine. La présentation de mon sujet de recherche est d'emblée prétexte à discussion: situation des langues en Ukraine, politiques des langues, enseignement et apprentissage du français. Roma se réfère alors à ses expériences langagières et interculturelles, il évoque d'abord les représentations collectives et stéréotypées sur les langues-cultures, les individus en Ukraine. Au cours de la conversation, certaines de mes interventions sont volontairement « provocantes » afin de déclencher l'opinion personnelle de mon interlocuteur au sujet des langues-cultures.

- Voici les principales idées ressorties de son discours :

Pour Roma, l'Ukraine est un « pays de tolérance », « *strana tolerantnosti* » (sic.) en dépit des oppositions fortes qui peuvent se ressentir au sein de la population.

Venant d'une région où le russe est la langue de communication principale, il lui est plus aisé de s'exprimer en russe. L'ukrainisation a été trop brutale et agressive. Il précise que celle-ci avait été autorisée sous le régime de Lénine (référence au programme de *Korenizatsia*, cf. tome 1 de la thèse).

En schématisant le territoire ukrainien sur un morceau de papier, il m'explique les rapports entre l'Ukraine et la Russie laquelle a, depuis longtemps, occupé l'est et le sud de l'Ukraine. L'ouest a été rattaché à la Russie plus tard, à l'époque de l'URSS. Le développement de la langue russe en Ukraine a donc, été plus important que l'ukrainien.

Selon lui, le russe est d'autant plus utile aujourd'hui du fait qu'il est une langue internationale, de la science, du commerce... Il me confie qu'il utilise le *surzhyk* parfois, il peut parler ukrainien car il l'a appris à l'école mais ne se sent pas « lié » à cette langue. Roma considère que l'ouest de l'Ukraine n'est pas l'Ukraine. En effet, il ne voit pas de lien entre l'ouest et le reste du pays, car l'ukrainien de l'ouest n'est pas parlé de la même manière. À l'ouest, contrairement à l'opinion courante, il estime que la langue utilisée n'est pas « *tchistyï ukrainskii* », c'est-à-dire l'« ukrainien pur » (sic.). Il explique que cela provient des mélanges avec le russe. D'après ces lectures, le drapeau ukrainien aurait été pensé par les Autrichiens au moment de l'occupation de l'Ukraine par l'empire autrichien et offert pour les Ukrainiens. Or, ces derniers disent que cela représente les champs de blé et le ciel bleu. Pour lui, l'Ukraine aurait

plutôt adopté des symboles des occupants autrichiens. Il insiste enfin sur le fait que l'Ukraine de l'ouest n'a rien à voir avec le reste et pourtant « à cause » des Ukrainiens de l'ouest à l'indépendance en 1991, tout a changé.

Il estime que la « vraie » Ukraine se trouve à l'Est. Il rappelle que la région s'appelle la terre des hommes libres » ou « *Slobozhanchytchyna* » [Слобожанщина], en référence à l'histoire des Cosaques. Historiquement territoire autonome sous la tutelle russe, cette partie de l'Ukraine a pu se former et s'émanciper, c'est cela qui a constitué les origines de l'Ukraine actuelle.

L'idée de séparatisme (est *versus* ouest) lui paraît délétère pour l'unité de l'État ukrainien. Il est favorable au monolinguisme étatique dans la mesure où il permet , selon lui d'éviter les problèmes idéologiques, tels qu'ils existent actuellement en Ukraine.

Commentaires brefs

- Intérêt manifeste de l'interlocuteur à l'égard des langues-cultures en Ukraine, de l'histoire de son pays. Références à ses connaissances scolaires ainsi que sur ces recherches personnelles sur ces domaines.
- Vision des langues associées aux cultures, idéologies, représentations sociales...
=> corrélations entre langue-culture, collectivité, pays, histoire, individus.
- Le surzhyk est appréhendé plutôt comme « parlure » (seulement à l'oral mais souvent utilisé)
- Contradictions : interlocuteur plurilingue, mais en faveur d'un monolinguisme (russe ou ukrainien) ; il conteste le séparatisme mais pour un Etat ukrainien sans ouest.
- J'ai déjà pu observer à diverses occasions que la problématique des langues étaient récurrente dans les conversations ordinaires. Les interlocuteurs évoquent naturellement la question du surzhyk, de la langue du russe par rapport à la langue d'État, ils s'interrogent sur les manières de dire tel ou tel mot selon la région, etc.

6.4. Recensement de 2001

Nota : Entre parenthèse, la traduction en français.

**Про кількість та склад населення України за підсумками
Всеукраїнського перепису населення 2001 року**
(Nombre et composition ethnique de la population en Ukraine d'après les données du
recensement de 2001)

	Вважали рідною мовою (%) (Les populations considérant comme langue maternelle)			
	мову своєї національності (leur langue de leur nationalité)	Українську (ukrainien)	Російську (russe)	іншу мову (autre)
Українці (Ukrainiens)	85,2	x	14,8	0,0
Росіяни (Russes)	95,9	3,9	x	0,2
Білоруси (Biélorusses)	19,8	17,5	62,5	0,2
Молдавани (Moldaves)	70,0	10,7	17,6	1,7
кримські татари (Tatars de Crimée)	92,0	0,1	6,1	1,8
Болгари (Bulgares)	64,2	5,0	30,3	0,5
Угорці (Hongrois)	95,4	3,4	1,0	0,2
Румуни (Roumains)	91,7	6,2	1,5	0,6
Поляки (Polonais)	12,9	71,0	15,6	0,5
Євреї (Juifs)	3,1	13,4	83,0	0,5
Вірмени (Arméniens)	50,4	5,8	43,2	0,6
Греки (Grecs)	6,4	4,8	88,5	0,3
Татари (Tatars)	35,2	4,5	58,7	1,6
Цигани (Tsiganes)	44,7	21,1	13,4	20,8
Азербайджанці (Azerbaïdjanais)	53,0	7,1	37,6	2,3
Грузини (Géorgiens)	36,7	8,2	54,4	0,7
Німці (Allemands)	12,2	22,1	64,7	1,0
Гагаузи (Gagaouzes)	71,5	3,5	22,7	2,3
інші національності (Autres)	32,6	12,5	49,7	5,2

Українську мову вважали рідною 67,5% населення України, що на 2,8 відсоткового пункта більше, ніж за даними перепису 1989 року. Російську мову визначили як рідну 29,6% населення, у порівнянні з минулим переписом населення цей показник зменшився на 3,2 відсоткового пункта. Частка інших мов, які були вказані як рідна, за міжпереписний період збільшилася на 0,4 відсоткового пункта і становила 2,9%. Державний комітет статистики України

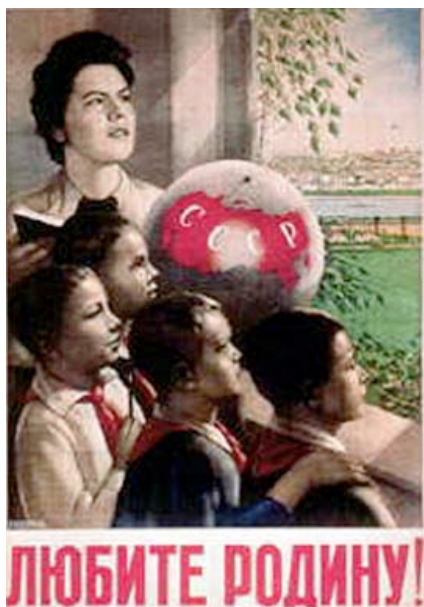
(La population ukrainienne considère à 67,5% l'ukrainien comme langue maternelle, soit 2,8 % de plus qu'en 1989. La langue maternelle russe représente 29,6% de la population, par rapport au recensement précédent, ce chiffre a baissé de 3,2 %. La part des autres langues qui ont été répertoriées, au cours de cette période a augmenté de 0,4 % pour atteindre finalement 2,9%.)

Source officielle: <<http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>>

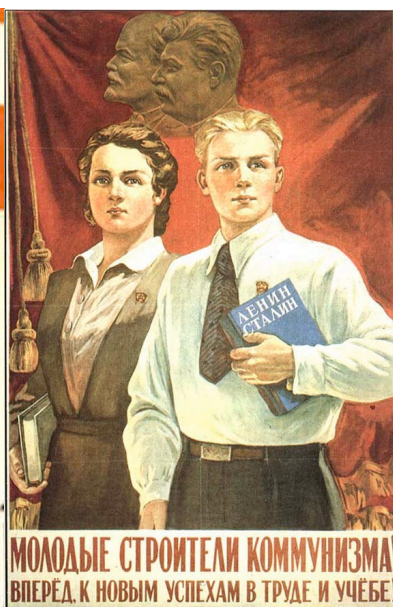
6.5. Affiches de propagande afférentes à l'éducation soviétique

Avertissement : Ces affiches sont issues de sources « spéciales », c'est-à-dire non scientifiques et non officielles. Les sites internet mentionnés sont les seuls qui m'ont permis d'accéder à un grand nombre d'affiches datées et signées, le cas échéant.

1



2



3



4



5



Traductions des affiches

- 1- « Aimez la patrie ! » (Anonyme, 1949 < <http://www.davno.ru/posters/любите-родину.html>>)
- 2- « Jeunes bâtisseurs du Communisme ! En avant pour la réussite dans le travail et les études ! » (M.M. Soloviov, 1950, <<http://www.plakaty.ru/posters?id=703>>)
- 3- « Le Parti a dit : Il faut le faire. Le Komsomol répond : Tout de suite ! Dans les champs, dans la construction » (I. I Bolchakova & V.C, Smyrnov, 1963, <<http://www.plakaty.ru/posters?id=1228>> -)
- 4 - « Notre devoir : bien apprendre ! » (Ch. Tkhadadze, 1953, <<http://www.redavantgarde.com/ru/shop/goods-3092.html>>)
- 5- (en ukrainien) « Pioniers et écoliers, grâce aux voyages et les excursions nous apprenons notre patrie socialiste ! » (Anonyme, 1941, < <http://www.redavantgarde.com/ru/shop/goods-2969.html>>)

Voir aussi, l'étude NUMMINEN Heli, 2008, *L'affiche soviétique comme un moyen d'effet de masse. Analyse de la langue des affiches de propagande* [Советский плакат как средство массового воздействия – анализ языка плакатов], mémoire de recherche, Université d'Helsinki, 83 pages, <<http://www.helsinki.fi/venaja/opiskelu/graduaja/numminen.pdf>> , consulté le 21 juin 2013

6.6. L'Université à travers la presse ukrainienne



« (à gauche) L'Université ne rentre dans les cadres ! (à droite) Alors nous rentrerons les cadres dans l'Université »

Dessin : Ihor Louk'ianchenko. Dans journal TYZH DEN, 13/09/2010, « La bureaucratie à la sauce 'bolonaise' » [Бюрократія під «Болонським» соусом], <http://tyzhden.ua/Publication/1452>, consulté le 10 décembre 2012.

Annexe 7. Système éducatif ukrainien

7.1. Programme type pour les classes intégrant l'enseignement des langues nationales minoritaires

Типовий навчальний план
спеціалізованих шкіл з навчанням російською чи іншою мовою
національної меншини і поглибленим вивченням іноземних мов

(Un programme type pour les écoles spéciales avec la langue russe ou une autre langue minoritaires et l'approfondissement des langues étrangères – Document délivré par le Collegium du Ministère de l'Éducation le 22 mars 2012, protocole n°3/2-2)

Освітні галузі (champ disciplinaire)	Навчальні предмети (matières)	Кількість годин на тиждень у класах (nombre d'heures par semaine par classe)				
		5	6	7	8	9
Мови і літератури (langues et littératures)	Українська мова (langue ukrainienne)	3,5	3,5	2,5	2	2
	Українська література (Littérature ukrainienne)	2	2	2	2	2
	Перша іноземна мова (LV1)	5	5	5	5	5
	Друга іноземна мова (LV2)	2	2	2	2	2
	Російська чи інша мова національної меншини (langue russe ou autre langue nationale minoritaire)	2	2	2	2	2
	Інт. курс «Література» (cours intégré: “Littérature”)	2	2	2	2	2
Суспільство-знавство (sciences sociales)	Історія України (histoire de l'Ukraine)	1	1	1	1,5	1,5
	Всесвітня історія (histoire mondiale)	-	1	1	1	1
	Основи правознавства (Initiation au droit)	-	-	-	-	0,5
Мистецтво (arts)	Мистецтво (pratique artistique)	1	1	1	0,5	0,5
Математика (mathématiques)	Математика (mathématiques)	4	4	-	-	-
	Алгебра (algèbre)	-	-	2	2	2
	Геометрія (géométrie)	-	-	2	2	2
Природо-знавство (sciences)	Природознавство (science et vie de la terre)	2	-	-	-	-
	Біологія (biologie)	-	2	1,5	2	2
	Географія (géographie)	-	2	1,5	2	1,5
	Фізика (physique)	-	-	2	2	2,5
	Хімія (chimie)	-	-	1,5	2	2
Технології (technologie)	Трудове навчання (pratique)	1	1	1	1	1

	Інформатика (informatique)	1	1	1	1	1
Здоров'я і фізична культура Education sanitaire et sportive	Основи здоров'я (santé)	1	1	0,5	0,5	0,5
	Фізична культура (culture physique)	3	3	3	3	3
Разом (Total)		27,05+3	30,5+3	31,5+3	32,5+3	33+3
Додатковий час на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації (heure supplémentaire)		0,5	0,5	0,5	0,5	0
Гранично допустиме навчальне навантаження (plafond horaire)		28	31	32	33	33
Всього (без урахування поділу класів на групи) Total (sans prise en compte des divisions en groupes par classes)		28+3	31+3	32+3	33+3	33+3

Source officielle : <www.mon.gov.ua/images/files/kollegiy/3_2-2.doc>

7.2. Système de l'enseignement maternel, primaire secondaire ukrainien

Établissements	Age	France	Ukraine
Lycée	16-17 ans	Terminale	-
	15-16 ans 14-15 ans	Première Seconde	Onzième Dixième
Collège	13-14 ans	Troisième	Neuvième
	12-13 ans 11-12 ans 10-11 ans	Quatrième Cinquième Sixième	Huitième Septième Sixième
	9-10 ans	CM2	Cinquième
Primaire	8-9ans 7-8 ans 6-7 ans	CM1 CE2 CE1	Quatrième Troisième Deuxième
	5-6 ans	CP	Première
	2-5ans	GS, MS	« Jardin d'enfants »

7.3. Règlement de l'école soviétique

L'extrait du « Règlement pour les élèves » de 1943 nous donne ici un aperçu de l'ambiance de classe à l'époque soviétique et des rapports entre les élèves et la hiérarchie de l'école. Composé d'une vingtaine de points, ce règlement indique le comportement à tenir et les devoirs à accomplir par chaque élève (ZAJDA, 1980 : 109).

Version originale en anglais :

- « 1. To acquire knowledge persistently in order to become an educated and cultured citizen and to be of the greatest possible service to his country.*
- 2. To study diligently, to be punctual in attendance, and not arrive late for classes.*
- 3. To obey the instructions of the school director and the teachers without question.*
- 4. To arrive at school with all the necessary textbooks and writing materials ; to have everything ready for the lesson before the teacher arrives.*
- 5. To come to school clean, well groomed, and neatly dressed.*
- 6. To keep his place in the classroom neat and tidy.*
- 7. To enter the classroom and take his place immediately after the bell rings ; to enter and leave the classroom during the lesson only with the teacher's permission.*
- 8. To sit upright during the lesson, not leaning on the elbows or slouching ; to listen attentively the teacher's explanation and the other pupils' answers, and not to talk or let his attention wander to other things.*
- 9. To rise when the teacher or director enters or leaves the room.*
- 10. To stand to attention when answering the teacher ; to sit down only with the teacher's permission ; to raise his hand if he wishes to answer or ask a question [...]*»

Ma traduction :

- « 1. Acquérir des connaissances pour devenir un citoyen éduqué et cultivé, pour pouvoir servir son pays.
2. Étudier avec diligence, être assidu et ne pas arriver en retard en classe.
3. Obéir aux instructions du directeur de l'école et aux enseignants sans poser de question.

4. Arriver à l'école avec les livres recommandés et matériels d'écriture nécessaire ; avoir ses affaires prêtes pour commencer la leçon avant même que l'enseignant n'arrive.
5. Venir à l'école propre, soigné(e) et bien habillé(e).
6. Garder sa place nette et rangée.
7. Garder sa place dans la classe et prendre place immédiatement après la sonnerie ; entrer et quitter la classe seulement si le professeur lui autorise.
8. Être bien assis pendant la leçon, ne pas s'appuyer sur les coudes ou être affalé sur la table; écouter attentivement les explications de l'enseignant et les réponses des autres élèves, et pas de parler ou se laisser distraire par d'autres choses.
9. Se lever lorsqu'un enseignant ou un directeur entre ou sort de la classe.
10. Rester concentré lorsque qu'il répond au professeur ; lever sa main s'il veut répondre aux questions ou poser des questions [...] »

Remarque :

Si ce règlement a été aboli, l'on peut encore observer la conservation de certaines de ces « manières soviétiques». Lors de mon stage en tant qu'enseignante puis, lors de mes visites en 2008 et 2010 dans plusieurs écoles, j'avais remarqué que les élèves avaient l'habitude de se lever lorsqu'arrivait un adulte dans classe. Parmi ces établissements, quelques-uns continuaient à instituer l'obligation du port de l'uniforme.

7.4. Schéma de l'éducation populaire de l'Ukraine soviétique par H. Hrynko (1920)

Document dans sa version originale en ukrainien (résumé en français dans le volume 1 de la thèse)



(SIROPOLKO, 2001[1936] : 654)

7.5. Récapitulatif de la Convention de Lisbonne (1997)

« Les titulaires de qualifications délivrées par tel ou tel pays auront le droit de bénéficier d'une évaluation de leurs qualifications dans tel ou tel autre pays.

- Dans ce domaine, il ne pourra y avoir aucune discrimination fondée sur des motifs tels que le sexe, la race, la couleur, les handicaps éventuels, la langue, la religion, les opinions politiques, ou encore les origines nationales, ethniques ou sociales du candidat en question.

- C'est l'organisme chargé de l'évaluation qui a la responsabilité de prouver que telle ou telle candidature ne répond pas aux exigences fixées.

- Chaque pays devra reconnaître des qualifications données – qu'il s'agisse de l'accès à l'enseignement supérieur, de périodes d'étude ou de diplômes de l'enseignement supérieur – comme ayant une valeur égale à celle des qualifications correspondantes du pays d'accueil, à moins d'être en mesure de prouver qu'il existe des différences importantes entre les qualifications du pays d'accueil et celles dont il est demandé la reconnaissance.

- La reconnaissance de qualifications d'enseignement supérieur délivrées par un autre pays conduit à un ou plusieurs des faits suivants :

- l'accès à des études supérieures complémentaires, y compris les préparations et examens de Doctorat, dans les mêmes conditions que celles des étudiants du pays d'accueil devant accorder la reconnaissance ;

- l'utilisation d'un titre universitaire, dans le respect des lois et réglementations du pays ayant accordé la reconnaissance ;

- en outre, la reconnaissance des qualifications étrangères peut faciliter l'accès au marché du travail dans le pays en question.

- Tous les pays devront mettre en place des procédures permettant d'évaluer si les réfugiés et personnes déplacées satisfont aux critères requis pour l'accès à l'enseignement supérieur ou à un emploi – y compris dans les cas où les qualifications éventuelles du candidat ne peuvent être prouvées par des certificats.

- Tous les pays doivent fournir des informations sur les établissements et programmes qu'ils considèrent comme faisant partie intégrante de leur système d'enseignement supérieur.

- Tous les pays devront se doter d'un centre national d'information, dont l'une des missions majeures sera de fournir aux étudiants, aux diplômés de l'enseignement supérieur, aux employeurs, aux établissements d'enseignement supérieur et à toute autre partie ou personne intéressées, des conseils au sujet de la reconnaissance des qualifications.
- Tous les pays devront encourager leurs établissements d'enseignement supérieur à délivrer à leurs étudiants le « Supplément au Diplôme », en vue de faciliter la reconnaissance. Ce « Supplément au Diplôme » est un instrument conçu conjointement par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, et visant à décrire les qualifications de manière immédiatement compréhensible, et en faisant le lien avec le système d'enseignement supérieur ayant délivré le diplôme concerné. »

Source officielle (résumé en ligne) :

<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_FR.asp>

7.6. Extraits du programme national « Éducation-Ukraine au XXI^e siècle »

▪ Cinq axes prioritaires de la réforme éducative

Version originale en ukrainien

« [...] розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя України; забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти; досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук; створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями; забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей ».

Ma traduction

« - refondre le système national de l'éducation en tenant compte des changements fondamentaux qui ont eu lieu dans toutes les sphères de la vie publique en Ukraine ;
- offrir un soutien moral, intellectuel et psychologique à tous les citoyens durant leurs années d'études ;
- rehausser la qualité et le niveau de la formation des disciplines fondamentales: langues ukrainienne et étrangères, l'histoire, la littérature, mathématiques et les sciences de la nature;
- créer les conditions pour répondre aux besoins éducatifs et professionnels et offrir des possibilités à tous les citoyens de l'Ukraine, de façon permanente améliorer leur éducation, améliorer les compétences professionnelles, maîtriser de nouvelles spécialités;
- assurer à chaque établissement d'enseignement des conditions propices à la formation et à l'éducation physique et intellectuelle des personnes en bonne santé, la dépendance à la prévention de la drogue, de la violence nuire à la santé humaine ».

▪ Présentation de l'enseignement aux valeurs de la nation

Version originale en ukrainien

« національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури. Національне виховання є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти. В основу національного виховання мають бути покладен принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь. Головна мета національного виховання - набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури ».

Ma traduction

« L'enseignement aux valeurs de la nation de l'Etat ukrainien doit développer chez les jeunes et les enfants un esprit d'ouverture, des idées, des représentations, des idéaux, des traditions, des habitudes, à prendre conscience et à leur transmettre un patrimoine commun de la culture nationale ukrainienne et mondiale. L'enseignement aux valeurs de la nation est constitutive de l'éducation et est présente dans toutes les composantes du système éducatif. L'enseignement aux valeurs nationales est fondée sur les principes de l'humanisme, de la démocratie, de l'unité de école et famille, de la transmission aux générations. L'objectif principal de l'enseignement aux valeurs de la nation est de permettre aux jeunes générations leur socialisation, d'hériter des biens spirituels du peuple ukrainien, de tirer parti des relations interethniques et d'élever le niveau culturel, de former les jeunes indépendamment de leur origine nationale, sociale, leur religion, leur physique, leur moral, leur culture artistique, juridique, classe, ou de leur vie ».

Source officielle: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>>

7.7. Extraits de la « Doctrine nationale de développement de l'éducation au XXI^e siècle »

▪ Les objectifs

Version originale en ukrainien

« Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти ».

Ma traduction

« L'objectif de la politique de l'Etat en matière de développement éducatif repose sur la création de conditions favorables au développement de la personnalité et à la réalisation créatrice individuelle de chaque citoyen d'Ukraine, aux générations instruites, capables de travailler et d'apprendre tout au long de la vie, de conserver et de s'approprier les valeurs nationales culturelles et de la société civile, de développer et consolider l'Etat souverain, indépendant, démocratique, social et juridique comme composante infaillibles de la communauté européenne et internationale »

▪ Les priorités

Version originale en ukrainien

« Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Критичним залишається стан фінансування освіти і науки, недостатнім є рівень оплати праці працівників освіти і науки[...] Необхідно істотно зміцнити

навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти.[...] Національна доктрина розвитку освіти (далі — Національна доктрина) визначає систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття».

Ma traduction

« Les devoirs actuels consistent en la garantie de l'accès à une éducation de qualité tout au long de la vie pour tous les citoyens et de renforcer son caractère national. Le contenu éducatif de même que l'enseignement-apprentissage doivent sans cesse se renouveler en tenant compte des valeurs démocratiques, de l'ouverture à l'économie de marché, des avancées scientifiques et techniques. L'état financier demeure problématique pour le développement de l'éducation et de la science, ainsi que l'insuffisance des salaires pour le personnel éducatif et les chercheurs [...] Il est nécessaire de changer véritablement la base matériel de la formation, d'utiliser les TICE dans les établissements d'enseignement supérieur, d'assurer une formation efficace et élever la qualification des enseignants et enseignants-chercheurs, mettre en place de nouvelles stratégies administratives et économiques pour développer l'éducation [...]. La *Doctrine nationale* met en évidence les représentations sur les stratégies et les directives principales pour le développement de l'éducation du début du XXIème siècle ».

Source officielle : < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>>

7.8. Projet de réforme du système éducatif

Proposition du ministre Ivan Vakartchouk (en anglais)

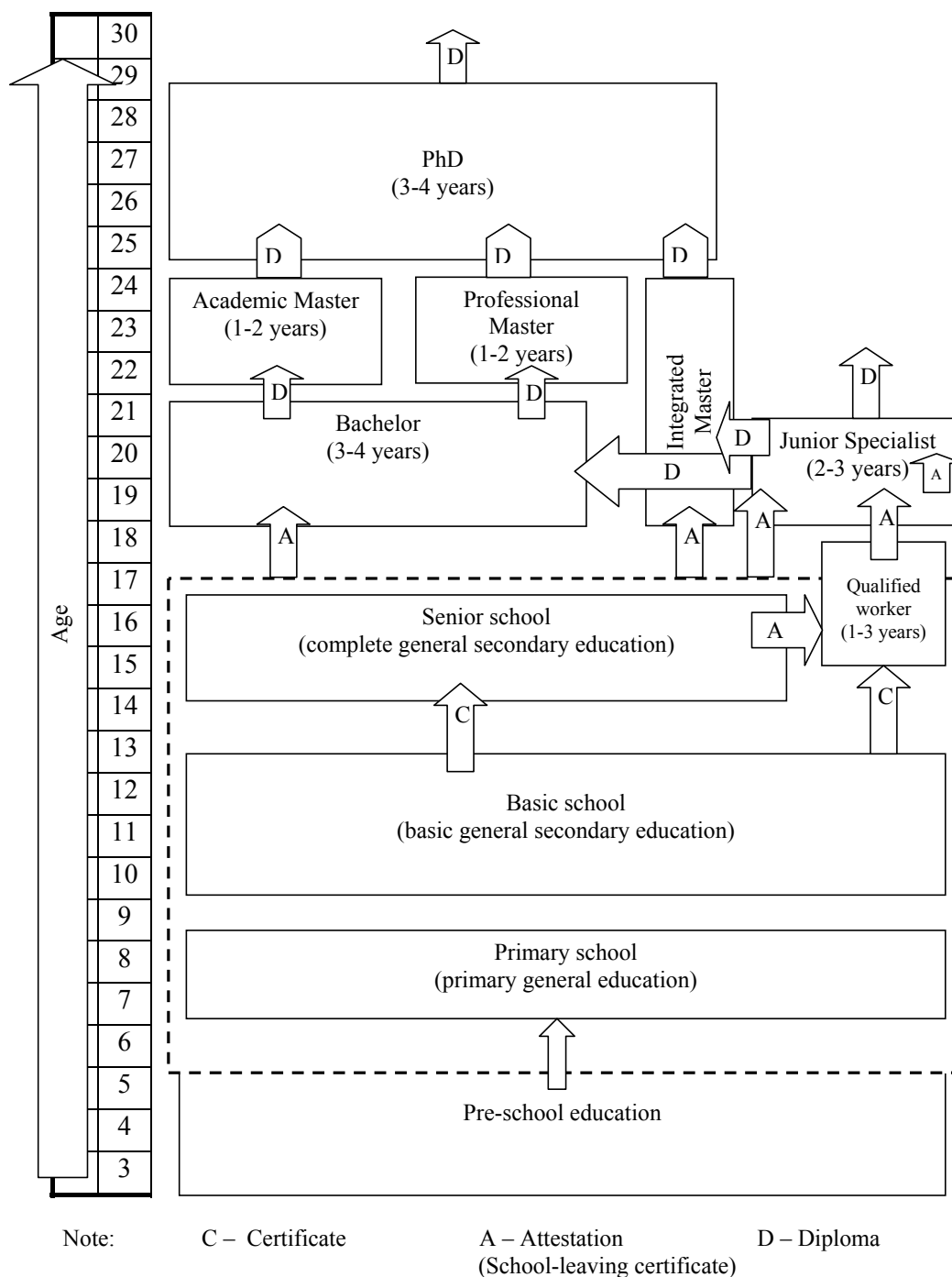


Fig. 3. Modernization of the structure of the system of education in Ukraine in accordance with the EHEA requirements

(CHYNKAROUK, n.d : 18)

7.9. Pays signataires du processus de Bologne

- **Liste des 47 pays signataires du processus de Bologne en 2012**

Années	Lieux de la conférence ministérielle	Pays concernés
1999	Bologne	Autriche, Belgique, Bulgarie, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, République Slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni
2001	Prague	Croatie, Chypre, Liechtenstein, Turquie
2003	Berlin	Albanie, Principauté d'Andorre, Bosnie-Herzégovine, Le Vatican, Russie, Serbie, République de Macédoine
2005	Bergen	Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Moldovie, Ukraine
2007	Londres	Monténégro

Source officielle :

<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp#P165_18250>

- **Pays et institutions représentés lors des Forums politiques (2009 et 2010)**

(par ordre alphabétique)

Afrique du Sud	Azerbaïdjan	Egypte
Allemagne	Belgique	Espagne
Albanie	Bosnie-Herzégovine	Estonie
“Ancienne République yougoslave de Macédoine”	Brésil	Etats-Unis d’Amérique
Andorre	Bulgarie	Fédération de Russie
Arabie Saoudite	Canada	Finlande
Arménie	Chine	France
Australie	Chypre	Géorgie
Autriche	Colombie	Ghana
	Croatie	Grèce
	Danemark	Hongrie

Irlande	Lituanie	Nouvelle-Zélande
Islande	Luxembourg	Norvège
Israël	Malaisie	Pays-Bas
Italie	Mali	Philippines
Japon	Malte	Pologne
Jordanie	Maroc	Portugal
Kazakhstan	Mexique	Roumanie
Lettonie	Moldavie	Royaume-Uni
Liechtenstein	Monténégro	
Saint-Siège	Slovénie	Tunisie
Sénégal	Suède	Turquie
Serbie	Suisse	Ukraine
République slovaque	Thaïlande	
République tchèque		

- **Institutions et organisations participantes (par ordre alphabétique)**

Association européenne pour l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA)

Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE)

Association de l'université européenne (EUA)

Association internationale des universités (IAU)

Business Europe

Commission européenne

Conseil de l'Europe

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

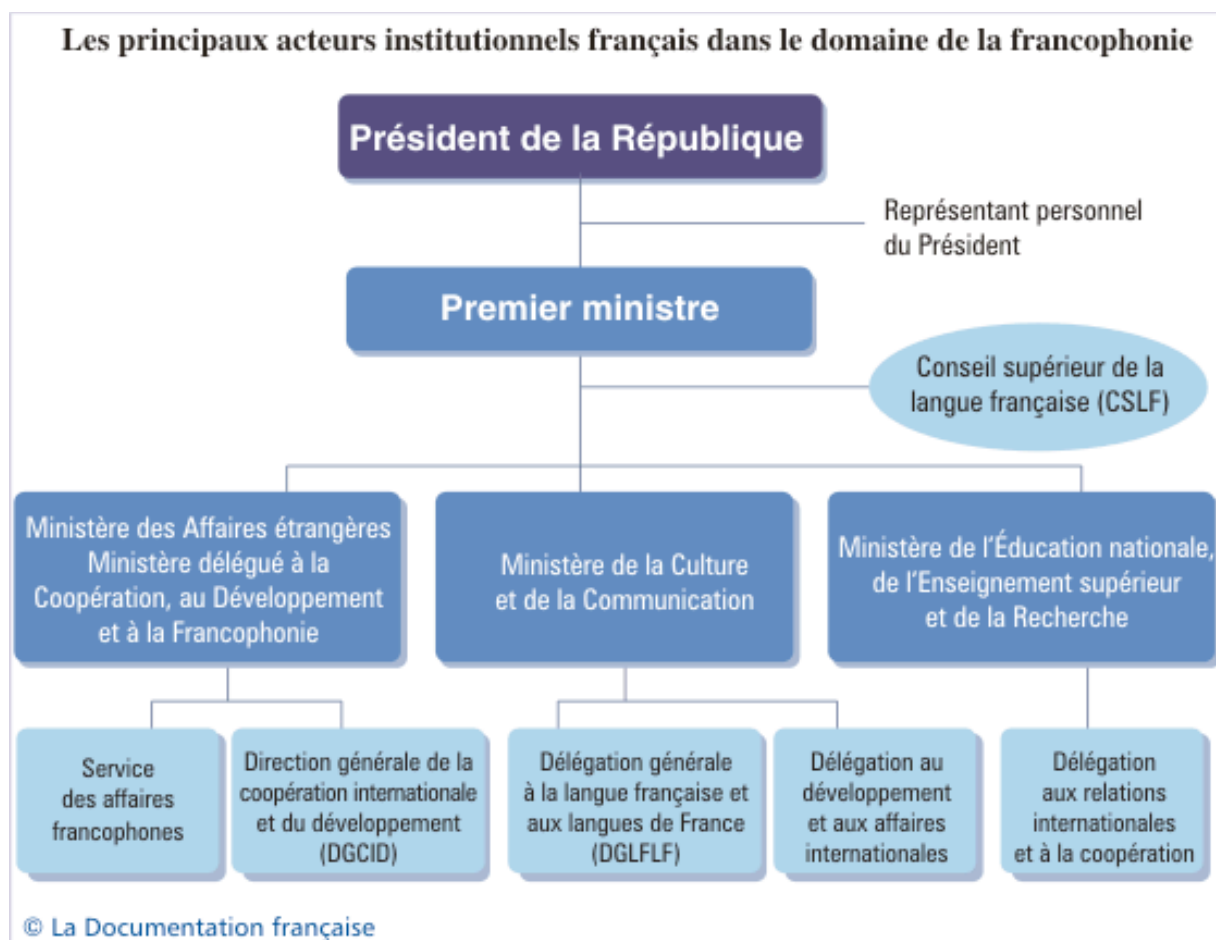
Structure pan-européenne de l'Internationale de l'éducation (IE)

Union des étudiants européens (ESU)

Source officielle : <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum/>>

Annexe 8. Francophonie et enseignement du français

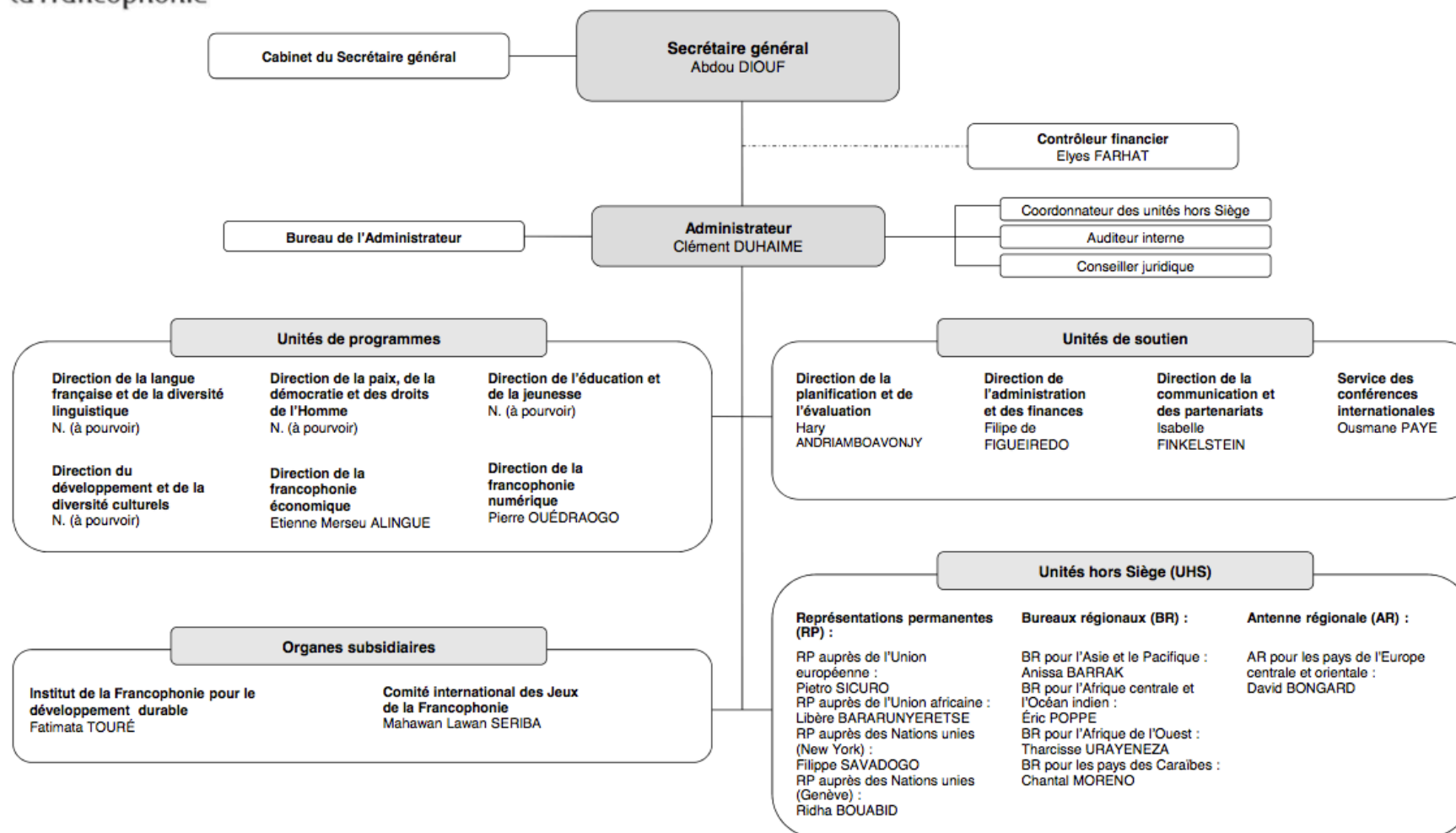
8.1. Organigrammes des acteurs institutionnels français pour la francophonie et des acteurs de l'OIF



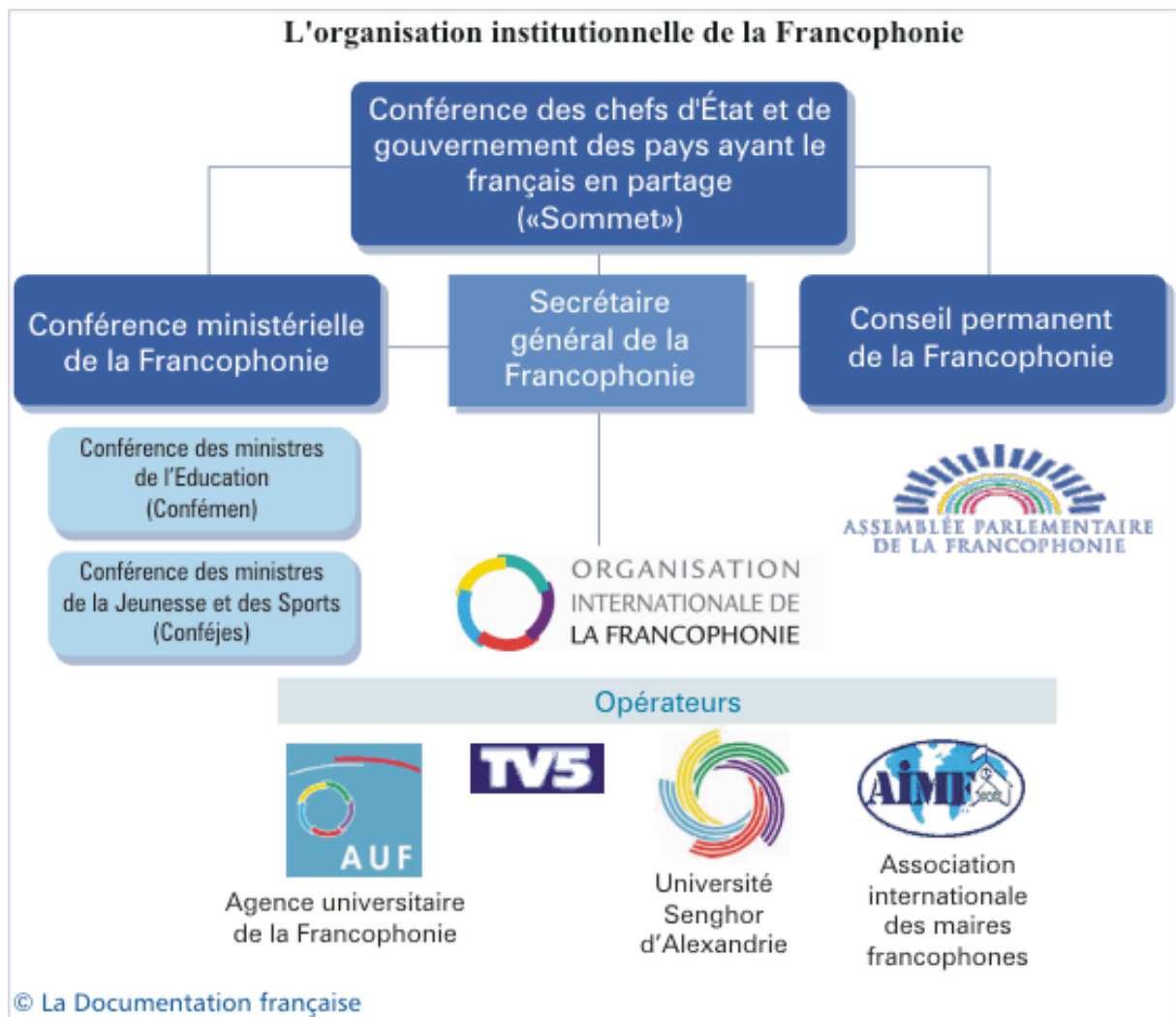
Source officielle (datée de 2010) :

<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000124-la-francophonie/le-dispositif-institutionnel-francais>>

Organigramme général



Source officielle : <<http://drh.francophonie.org/IMG/pdf/organigramme.pdf>>



Source officielle (datée de 2010) :

<[http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers /francophonie/oif.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/francophonie/oif.shtml)>

8.2. Synthèse du Séminaire des départements de formation initiale des professeurs de français en Ukraine (DFIPF) - 13 et 14 mai 2010 à Kyïv

Cette synthèse envoyée par courriel interne (8 juin 2010) a été rédigée par moi-même et modifiée par l'ACPF de l'Ambassade de France en Ukraine.

Les 13 et 14 mai 2010, le SCAC de KIEV a organisé un séminaire national portant sur la rénovation, la professionnalisation et la diversité des parcours au sein des départements de formation initiale des professeurs de français. Une quarantaine de chefs de chaire, de doyens, de professeurs et de doctorants de 13 universités s'est réunie pour échanger des idées, des expériences et réfléchir au lancement d'un réseau d'enseignants-chercheurs décidés à faire évoluer leurs départements.

I- Le contexte de la formation des professeurs de français en Ukraine

Depuis son indépendance, l'Ukraine montre sa volonté de rejoindre la communauté internationale en adoptant de nouvelles directives visant à réformer le système universitaire conformément au processus européen Sorbonne-Bologne (adhésion de l'Ukraine en 2005). Cependant, les universités ont encore des efforts à faire pour harmoniser leur système et trouver un compromis entre une réalité qui porte l'empreinte de l'ancien système et les intentions de modernisation.

1.1. L'avenir de l'enseignement de français dans les écoles et les universités ukrainiennes

Il passe par un travail de réflexion collective sur l'évolution des Départements d'études françaises (Langue et Littérature) qui forment les futurs professeurs de français.

Les questions sur les débouchés et les compétences à atteindre dans l'enseignement prennent de l'ampleur dans la sphère enseignante, même si l'objectif principal demeure la réussite des étudiants aux diplômes d'Etat. La préoccupation de " l'après ", le devenir professionnel des étudiants semble encore assez secondaire dans la mesure où les étudiants en langues semblent bivalents. En effet, en ce qui concerne les filières de français les étudiants peuvent s'orienter dans deux directions: traducteur-interprète ou/et enseignement (du français et/ou de l'anglais ou d'une autre langue et/ou de la littérature étrangère). Le système fait comme si les étudiants étaient voués à l'enseignement à l'école ou à l'université, alors que la majorité d'entre-eux refuse de choisir cette voie, à cause de la dévalorisation du métier liée aux faibles salaires et la difficulté à trouver des postes dans les grandes villes.

1.2. Le projet de rénovation des cursus des départements de formation initiale des professeurs de français

Lancé par l'Ambassade de France, ce projet a donné lieu à un séminaire à l'Université Taras Chevtchenko de Kiev, les 13 et 14 mai derniers. Deux enseignants-chercheurs français, Mme Emmanuelle Huver (Tours) et M. Claude Springer (Aix) étaient invités pour partager leurs expériences d'enseignant et de responsable de département de FLE, ainsi que pour rendre compte de leurs points de vue d'experts à travers une réflexion notionnelle et méthodologique. De ces deux jours ponctués d'ateliers et de discussions, ont émergé quelques axes stratégiques et des projets à mettre en place au sein du groupe des participants.

II- Les problématiques générales abordées dans le séminaire

Un premier exposé de Mme Huver et de M. Springer fut l'occasion de faire état de questions communes aux départements de français en Ukraine comme en France. Les universitaires français ont présenté les problèmes auxquels ils font face et les solutions qu'ils proposent dans leur département respectif.

2.1. Le besoin de rénovation d'un cursus

Il naît d'une nécessité d'adaptation à une réalité professionnelle, formative et sociale en perpétuelle mutation en France comme en Ukraine :

- Ces mutations sont dues à des politiques nationales (nouveau recrutement des enseignants au niveau master) ou internationales (la standardisation européenne et le processus de Bologne),
- Les profonds changements amorcés dans la formation des professeurs obligent notamment les départements (de FLE, de lettres et de sciences du langage) à réfléchir à de nouveaux enseignements et à une restructuration complète de leur formation pour offrir de nouveaux débouchés ,
- La mastérisation change la situation. Ne devrait-on pas se poser la question de l'ingénierie de projet ? Avec le Master, il est question de former non seulement des professeurs qui pourront enseigner dans les écoles et les universités, mais aussi des cadres aptes à mettre en place des projets pour d'autres structures (Alliances françaises, fonction publique territoriale, ministères, entreprises françaises).

III- Des ateliers pour échanger

Ce séminaire était le moment idéal pour se poser des bonnes questions et entrer dans une logique de professionnalisation et de diversification des parcours de formation des professeurs de français. Chacun des deux universitaires français a animé deux ateliers où la parole pouvait circuler :

Claude Springer :

- Rénover un cursus de formation dans le cadre des directives de Bologne. La problématique de la recherche ;
- Elargir le champ des pratiques d'évaluation dans la formation des professeurs.

E. Huver :

- Réflexion notionnelle et méthodologique en fonction des premières expériences de rénovation des cursus ;

- Place et rôle des référentiels et du CECR dans la formation des professeurs de français.

Les problématiques, les conclusions détaillées des discussions dans les ateliers et la synthèse générale feront l'objet d'un document plus complet diffusé ultérieurement.

La réflexion collective et de synthèse de ce séminaire a permis aux professeurs présents de constituer un premier groupe de travail national définissant quelques axes de travail qui occuperont le réseau dans les mois à venir :

- L'organisation d'autres séminaires ouvrant le réseau à d'autres départements de langues ;
- Trouver un nom au groupe de travail ;
- Définir des parcours professionnels (professionnalisation) et les diversifier (tronc commun et masters) ;
- Analyser la possibilité d'évaluations communes ;
- Définir un comité de pilotage des départements de français (groupe de travail) et renforcement du travail collectif via une communication plus intense ;
- Créer des référentiels - Définir une charte des référentiels ;
- Monter des centres de ressources, mutualiser les ressources et les bonnes pratiques.

Conclusion :

Ce séminaire à forte thématique, directement lié à l'avenir du français, a permis de réunir des enseignants de différentes régions et d'entamer une véritable réflexion concernant la réorganisation des cursus de français. L'ambassade se propose d'être un partenaire de la coopération, sans vouloir jouer le rôle de principale instance dans ce projet de rénovation. Reste aux universités à se doter d'un comité de pilotage et à se donner les moyens de maintenir, voire d'élargir ce réseau, afin que ces discussions de fond et de forme sur les cursus aboutissent à des résultats concrets.

8.3. Programmes de français des filières en « rénovation »

Dans les programmes suivants, la couleur rouge indique les modules susceptibles d'être mis en place après 2010.

- Université n°1 (programme pour français L2, proposé à partir de la 1^{ère} année)

2^{ème} Année

Cours pratiques – 288 heures – A1 /A1+				
10 heures	50 heures	140 heures	60 heures	28 heures
Phonétique	Civilisation	Communication orale	Communication écrite	Grammaire en schémas <i>Граматика в таблицях</i>
Ateliers - 30 heures				
Pour tous les gourmands de mots et de sons				2 heures par semaine
Littérature en dialogues				
Apprendre avec la bande dessinée				
Travail individuel des étudiants - 26 heures				
Tests – 16 heures				

3^{ème} année

Cours pratiques – 288 heures – de A2 à B1	
Phonétique en dialogues	10 heures
Grammaire en dialogues	20 heures
Communication (Production et Compréhension) orale	140 heures
Comprendre les documents vidéo	20 heures
Communication (Production et Compréhension) écrite	60 heures
Civilisation	20 heures
Lecture de documents authentiques, de journaux suivie de restitution orale	48 heures
Ateliers – 84 heures	
Échanges oraux	2 heures par semaine
La scène et la vie	
Vers la rédaction	
Littérature en dialogues	
Apprendre avec TV5	
Travail individuel des étudiants – 44 heures	
Tests – 16 heures	

4^{ème} année & Diplôme visé: « Bakalavr »

Cours pratiques – 150 heures – de B1 à B1+			
20 heures	60 heures	10 heures	60 heures
Apprendre avec TV5	Communication orale	Apprendre avec Internet	Communication écrite
Ateliers – 50 heures			
Échanges oraux	Le français à objectifs professionnels	Le français communication téléphonique	Le français des affaires
Travail individuel des étudiants – 72 heures			
Tests – 12 heures			
Cours théoriques (métalangue) – 40 heures			
Examen d'Etat			

5ème année ø Diplôme visé: « Magister », « Specialist »

Cours pratiques – 150 heures. Le français à objectifs professionnels (modules au choix)			
Tourisme et l’hôtellerie		150 heures	
Français des affaires		150 heures	
Didactique de FLE		150 heures	
Traduction/Interprétation		150 heures	
Ateliers - 123 heures			
Échanges oraux	Correspondance commerciale	Le français par communication téléphonique	Le français des affaires
Travail individuel des étudiants – 111 heures			
Tests – 12 heures			
Examen d’Etat			

• **Université n°2 (programme pour français L1)**

UE – Unité d'enseignement constitue un bloc homogène

* - disciplines du cursus modifié (le reste d'après le plan d'études type en vigueur)

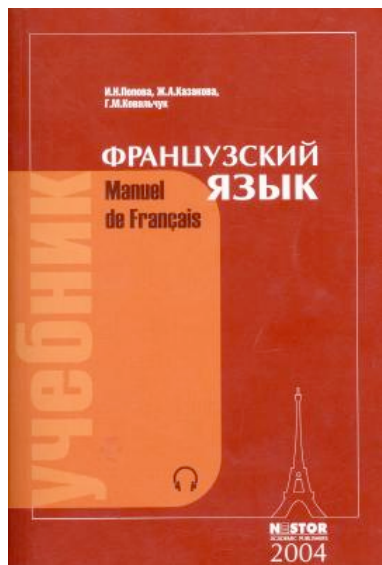
Année d'études	Discipline	Nombre d'heures	Pourcentage d'enseignement de la discipline en français (le cas échéant)
1 ^{ière} année	UE 1 – Langue française Cours pratique de l'oral et de l'écrit		en français
	- Phonétique	28h	
	- CO/EO CE /EE	100h	
	- Grammaire en contexte	60h	
	<i>Grammaire pratique du français</i>	54 h	
	<i>Phonétique progressive du français</i>	135 h (2, 3 sem)	
	UE 2 - Culture/civilisation	16h + 16h (1,2 sem)	LM/frç
	* Littérature française (dans le contexte d'un cours de langue)		
	* Histoire/géographie de la France	14h	
	* Francophonie	14h	LM/frç
2 ^{ème} année	UE 3 – Science du langage		
	*Introduction à la linguistique	30h	
	*Théories linguistiques	14h	
	UE 4 – Didactique		en français
	*Familiarisation avec CECR. Les certifications FLE	14h	
	*Histoire des méthodologies.	20h	
		120h	
	UE 1 – Langue française		en français
	* Cours pratique de l'oral et de l'écrit	70h	
	- CO/EO CE /EE		
3 ^{ème} année	- Grammaire en contexte		
	UE 2 - Culture/civilisation	16h+16h	en français
	* Littérature française (dans le contexte d'un cours de langue)	14h	
	* Francophonie	14h	
	* Arts		
	UE 3 – Science du langage	30h	en français
	* Phonétique et phonologie	30h	
	* Morpho-syntaxe		
	UE 4 – Didactique	30h	LM/frç
	*Didactique de l'oral.	30h	LM/frç
3 ^{ème} année	* Didactique de l'écrit.		
	UE 1 – Langue française	60h	LM/frç
	* Cours pratique de l'oral et de l'écrit	40h	
	- CO/EO CE /EE		

4 ^{ième} année	- Initiation à la traduction		
	UE 2 - Culture/civilisation	16h+16h	
	* Littérature française (dans le contexte d'un cours de langue)	20h	en français
	* Arts	10h	
	* Comparaison des cultures éducatives		
	UE 3 – Science du langage		
	* Morpho-syntaxe	30h	LM/frç
	<i>Base de la théorie de philologie spécifique</i>	54h	
	<i>Histoire de la langue</i>	54h	
	<i>Théorie de phonétique(6sem)</i>		
	<i>Théorie de grammaire (6+7sem)</i>	135h	
	<i>Base de la théorie de philologie spécifique</i>	54h	
	UE 4 – Didactique		
	* Enseignement de la grammaire.	30h	en français
	* Pratique et outils des classes	20h	
	<i>Méthodologies des langues étrangères</i>	108h	
	UE 5 - Insertion professionnelle		
	Stage d'observation (école secondaire (collège))	20h	en français
	Stage en France	20h	
	UE 1 – Langue française		
	* Cours pratique de l'oral et de l'écrit		
	- CO/EO CE /EE	54h	en français
	- Méthodologie de la recherche		
	- Mémoire		
	UE 2 - Culture/civilisation		
	* Littérature française (dans le contexte d'un cours de langue)	20h+20h	en français
	* Cinéma théâtre	14h	
	* Vie politique française et européenne.	10h	
	UE 3 – Science du langage		
	* Sociolinguistique (politique linguistique)	20h	
	* Analyse du discours	14h	en français
	<i>Lexicologie</i>	135h	
	<i>Stylistique</i>	81h	
	UE 4 – Didactique		
	* Pratique et utils des classes		
	* Evaluation.	20h	en français
	* FOS	20h	
		20h	
	UE 5 - Insertion professionnelle		
	Stage (école secondaire : collège)	2 mois	en français

8.4. Manuels « locaux »

Nota : Voir la bibliographie (tome 1) pour les références des manuels

• Manuel Popova Kazakova



DIX-NEUVIÈME LEÇON



UN COURS DE FRANÇAIS

Pierre est étudiant à l'Université de Moscou. Il fait ses études à la faculté des lettres. Il est en première année¹. Comme langue étrangère, il apprend le français.

Dans l'emploi du temps des étudiants de première année, les cours de français figurent quatre fois par semaine. Le plus souvent, ces cours ont lieu en matinée.

D'habitude, tous les étudiants sont là à l'heure et attendent l'arrivée du professeur. Mais il y a parfois des retardataires qui accourent au dernier moment. Mais voilà qu'on sonne. Les étudiants prennent leurs places et, quand le professeur entre, ils se lèvent pour le saluer. Le professeur ouvre son cahier et marque les absences.

Aujourd'hui, les étudiants sont seulement six. Deux élèves sont absents. Le professeur commence son cours par rendre aux étudiants les devoirs corrigés² et leur expliquer leurs fautes. Puis il passe à l'interrogation. Il demande de formuler la règle étudiée pendant le cours précédent et propose à ses élèves des exercices pour voir si la règle est bien assimilée. Ensuite il explique une nouvelle règle de grammaire et cite des exemples. Les étudiants suivent attentivement ses explications. «Suis-je assez clair?»³ demande-t-il de temps en temps. Si quelqu'un ne comprend pas, il reprend son explication et, cette fois-ci, il parle plus lentement.

Ensuite on lit et on traduit un nouveau texte, on commente les phrases et les passages difficiles. Le professeur anime une discussion à partir du texte⁴. Chacun y prend une part active⁵ et tâche de bien formuler son avis sur le sujet traité⁶. Et, pour terminer, le professeur demande de reproduire le texte.

Quelques minutes avant la sonnerie, qui annonce la pause, le professeur dit aux étudiants de noter le travail pour le cours suivant.

¹ Il est en première année. — Он учится на первом курсе (voir com. 3).

² les devoirs corrigés — исправленные задания (voir com. 8)

³ Suis-je assez clair? — Все ясно? Вам понятно?

⁴ il anime une discussion à partir du texte — он организует обсуждение по тексту

⁵ chacun y prend une part active — каждый принимает в ней активное участие (у — местоимение, заменяющее существительное с предлогом à: у = à cette discussion)

⁶ le sujet traité — предмет обсуждения

Deux fois par semaine, les étudiants travaillent dans la classe vidéo. C'est un laboratoire de langue équipé d'ordinateurs, de vidéo, de magnétophones à cassettes, de casques et de micros. Aujourd'hui, les étudiants vont voir un nouveau film. Avant la projection, le professeur explique les mots et les expressions difficiles, puis on regarde le film. Ensuite le professeur invite les élèves à écouter les dialogues et à les répéter après le speaker en imitant son intonation. Les étudiants mettent leurs casques, font marcher leurs magnétophones et travaillent.

Les étudiants aiment beaucoup travailler dans la classe vidéo, car c'est une façon dynamique d'étudier une langue étrangère et de prendre connaissance de la civilisation d'un pays.

l'emploi du temps	расписание
une fois par semaine	раз в неделю
en matinée (en soirée)	в утренние часы, в первой половине дня (вечером)
être (arriver) à l'heure	быть точным, быть (приходить) вовремя
au dernier moment	в последний момент
prendre sa place	садиться на свое место
commencer par faire qch	начинать с того, что..., сначала делать что-то
suivre les explications	слушать объяснения
poser une question sur qch	задать вопрос о чем-л.
de temps en temps [da-tā-zā-tā]	время от времени
prendre part (une part active) à qch	принимать участие (активное участие) в чем-л.
faire marcher la télévision (la radio)	включить телевизор (радио)
prendre connaissance de qch	познакомиться, ознакомиться с чем-л.
(de documents)	(с документами)

MOTS ET EXPRESSIONS A RETENIR

1. **un cours** — лекция; урок; курс (лекций)
faire un (son) cours de (littérature) — давать урок, читать лекцию, читать курс лекций по (литературе)
2. **les lettres f** — филология, литература
la faculté des lettres — филологический факультет
les belles lettres — художественная литература
3. **figurer vi** — значиться, числиться, стоять, фигурировать
Mon nom figure sur la liste. — Моя фамилия стоит (значится) в списке.
4. **le lieu** — место
avoir lieu — иметь место; происходить (проходить); случаться; состояться
au lieu de f. qch, loc. prép. — вместо того, чтобы сделать что-л.
Tu lis au lieu de travailler.



EXERCICES DE LECTURE ET DE PRONONCIATION

1. a) **Remarquez qu'en liaison la voyelle nasale de l'adjectif bon devient orale:** un bon ami [bɔ̃-na-mi].

- b) **Lisez bien les séries qui suivent:**

un bon élève; un bon écolier; un bon exemple; un bon ouvrier; un bon enfant; un bon ingénieur; un bon instituteur.

2. **Faites les liaisons nécessaires (voir p. 16—18):**

Cette montagne est très haute. — Ces articles sont très intéressants. — Ils apprennent à chanter. — Ils admirent les belles avenues. — Ces ingénieurs étrangers vont à Pétersbourg. — Il est onze heures. — Les enfants les écoutent avec un grand intérêt. — C'est un long article. — Ils sont des amis intimes. — C'est un grand anniversaire.

EXERCICES DE VOCABULAIRE

1. **Traduisez en faisant attention aux expressions en italique:**

1. *A mon avis*, vous devez partir, si vous ne voulez pas *arriver en retard*.
2. Je n'aime pas *sa façon de rire*.
3. Dites-lui que je n'ai pas le temps de *prendre connaissance* de ces documents.
4. *Faites attention* quand vous traversez la rue.
5. La discussion doit être intéressante, tout le monde veut y *prendre part*.
6. Ils sont prêts à *repandre la discussion*.
7. Il veut *repandre la vie active*.
8. Je ne peux pas vous répondre en ce moment, rappelez-moi *en soirée*, s'il vous plaît.

GRAMMAIRE

§ 1. Verbes pronominaux. Местоименные глаголы

Многие французские глаголы, как переходные, так и непереходные, имеют местоименную форму.

! Местоименные глаголы спрягаются с двумя прилагательными местоимениями, первое из которых является подлежащим, второе — прямым или косвенным дополнением:

Je *me* lave (*me* — прямое дополнение).

Je *me* lave les mains (*me* — косвенное дополнение).

! В качестве местоимений-дополнений для 1-го и 2-го лица единственного и множественного числа употребляются прилагательные местоимения *me, te, nous, vous*:

je *me* lave; tu *te* laves;

nous *nous* lavons; vous *vous* lavez.

Для 3-го лица обоих чисел и в инфинитиве употребляется возвратное местоимение *se*:

se laver; il *se* lave; ils *se* lavent.

! Местоимения-дополнения согласуются в лице и числе с подлежащим:

je *me* promène; nous *nous* reposons.

! Местоимения-дополнения стоят непосредственно перед глаголом:

je *me* lave; tu *ne te* laves pas; *se* lave-t-il?

Только в утвердительной форме повелительного наклонения местоимение-дополнение ставится после глагола, причем во 2-м лице единственного числа вместо местоимения *te* употребляется ударная форма *toi*:

arrête-toi ici! *levez-vous* vite!

! Если инфинитив местоименного глагола является дополнением к сказуемому, выраженному личной формой глагола, местоимение-дополнение согласуется в лице и числе с подлежащим:

Je dois *me* lever à sept heures.

Allons *nous* promener.

! В большинстве случаев французские местоименные глаголы соответствуют возвратным глаголам в русском языке:

s'intéresser — интересоваться

s'arrêter — останавливаться

Но иногда французские неместоименные глаголы переводятся на русский язык глаголами возвратными и наоборот.

234

10. a) Observez l'emploi de la construction *dire de faire qch* et traduisez ces phrases:

1. Dites-lui de venir à l'heure. 2. Elle nous dit d'accompagner les enfants. 3. Je vais lui dire de faire attention. 4. Dites-leur de nous attendre à la sortie du métro. 5. Nous leur disons de nous tenir au courant. 6. Il me dit d'emporter ces chaises. 7. Ma mère me dit d'ouvrir la fenêtre.

b) Construisez des phrases avec les éléments ci-dessous en les faisant précéder de *dites-lui(leur)*:

M o d è l e: Dites-lui (dites-leur) de quitter la salle.

Faites marcher la télé!

Notez leur adresse!

Annoncez-leur la nouvelle!

Reprenez votre travail!

Relisez le dernier passage!

Faites attention!

Ecrivez à la ligne!

Reproduisez ce texte!

c) Répondez aux questions (a) en choisissant la réponse appropriée (b) (подходящий по смыслу):

a) Que vous dit le professeur? 2. Que vous dit votre mère? 3. Que vous dit votre ami? 4. Que dites-vous à votre ami? 5. Que dites-vous à votre petit frère? 6. Que dit le rédacteur au jeune reporter?

b) Va jouer avec tes copains. Faites un reportage sur le résultat des élections. Laisse-moi ton dictionnaire. Prenez votre place. Téléphone-moi plus souvent. Mets ton chapeau.

d) Traduisez:

1. Скажите ему, чтобы он послал им телеграмму. 2. Преподаватель говорит нам, чтобы мы нашли примеры на новое правило. 3. Мать говорит мальчику, чтобы он убрал свои вещи в шкаф. 4. Он нам говорит, чтобы мы скорее спустились. 5. Скажи ей, чтобы она взяла с собой зонт. 6. Я ему говорю, чтобы он всех предупредил. 7. Мама говорит мне, чтобы я зашла в аптеку.

11. Traduisez:

1. Я читаю лекции по истории на втором курсе. 2. Сегодня у меня лекция по литературе на третьем курсе. 3. Я предпочитаю давать уроки в первой половине дня. 4. Когда у нас завтра лекция по истории, утром или после обеда? — Подожди минутку, я посмотрю, я только что переписал расписание. 5. Сейчас я занят, позвони мне вечером. 6. Моя фами-

232

QUESTIONNAIRE

I

1. Où Pierre fait-il ses études? 2. En quelle année est-il? 3. Qu'est-ce qu'il apprend comme langue étrangère? 4. Combien de fois par semaine les cours de français figurent-ils dans l'emploi du temps des étudiants? 5. A quel moment de la journée ont-ils le plus souvent leurs cours de français? 6. Que font les étudiants quand on sonne? 7. Que font-ils quand arrive le professeur? 8. Que fait le professeur avant de commencer son cours? 9. Que fait-il avant de passer à l'interrogation? 10. Que fait le professeur pour voir si la règle étudiée est bien assimilée? 11. Que fait le professeur quand il explique une nouvelle règle? 12. Comment les élèves écoutent-ils ses explications? 13. Que fait le professeur si les étudiants ne les comprennent pas bien? 14. Que fait-on ensuite? 15. Comment les étudiants travaillent-ils le nouveau texte? 16. Par quoi le professeur termine-t-il l'étude du nouveau texte? 17. Que fait-il quelques minutes avant la sonnerie? 18. Les étudiants travaillent-ils souvent dans la classe vidéo? 19. Comment est équipé un laboratoire de langue? 20. Quel genre de travail le professeur propose-t-il aujourd'hui à ses élèves? 21. Comment se déroule (проходит) la classe de vidéo?

SUJETS À DÉVELOPPER

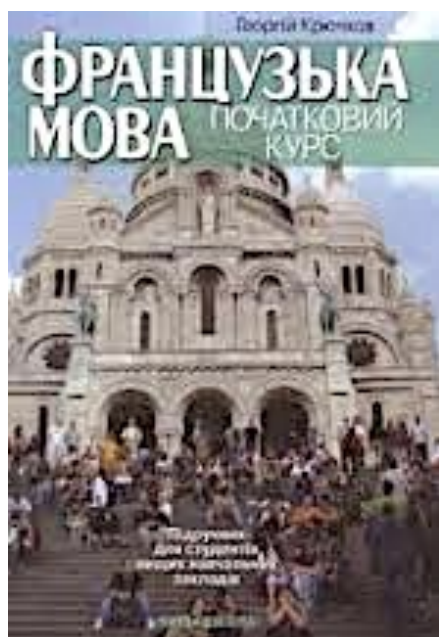
Racontez en détail:

1) ce que font les étudiants pendant leur cours de français; pendant leur classe de vidéo.

2) ce que fait le professeur.

лия в списке стоит? — Нет, не вижу. 7. Конференция должна проходить в большом зале на втором этаже. 8. Он всегда приходит очень точно. 9. Ты все делаешь в последний момент. 10. Я вижу, что ты постоянно смотришь телевизор вместо того, чтобы читать или заниматься. 11. У меня урок музыки два раза в неделю. 12. Моя подруга учится в университете на филологическом факультете. 13. Ей нравится французский язык, она изучает его с удовольствием. 14. Садитесь на свои места, урок начинается. 15. Когда преподаватель входит, студенты встают и здороваются с ним. 16. Сегодня нас только четверо, два человека отсутствуют. 17. Кто сегодня отсутствует? — Сегодня все присутствуют. 18. Сначала преподаватель возвращает студентам исправленные задания, затем переходит к опросу. 19. Как объяснить его отсутствие? 20. Я не знаю, где она работает в настоящее время. 21. Я не хочу слушать твои объяснения. 22. Попросите ее оставить нам свой учебник по истории. 23. Обычно она не делает грамматических ошибок. 24. Повторите все грамматические правила предыдущего урока. 25. Чтобы хорошо усвоить это правило, надо сделать много упражнений. 26. Этот текст на предыдущей странице. 27. Я перечитываю предыдущий урок. 28. Позвоните, пожалуйста, в следующую дверь. 29. Вы найдете это упражнение на следующей странице. 30. Вы можете привести еще один пример? 31. Я могу привести еще несколько примеров на это правило. 32. Время от времени она останавливается, чтобы немного отдохнуть. 33. Я не буду мудрить, я думаю, что последую совету друга. 34. Советую тебе последовать примеру твоего старшего брата. 35. Она делает много ошибок, потому что она недостаточно внимательна. 36. Я вас слушаю и даже очень внимательно. 37. Не обращайтесь на эти слова. 38. Обратите внимание на орфографию этого глагола. 39. Осторожно, вода (l'eau f) очень горячая. 40. Читайте медленно, старайтесь хорошо произносить все звуки. 41. Я хочу прочитать вам новый перевод этого стихотворения (une poésie). 42. Я полагаю, что легче переводить с французского на русский, чем (que) с русского на французский. 43. Запишите, пожалуйста, ваше расписание. 44. Я жду вас на следующей неделе в понедельник или в среду, запишите, пожалуйста, мой новый адрес. 45. Наш концерт должен состояться в будущую пятницу. 46. Сколько минут длится перерыв? 47. Одну минуту, я сейчас запишу номер вашего телефона. 48. Возьмите тетради и запишите задание на следующий урок. 49. Наша лаборатория очень хорошо оборудована: у нас есть компьютеры, касетные магнитофоны, микрофоны, наушники. Мы можем смотреть здесь фильмы и работать на компьютере. 50. Обычно перед показом фильма преподаватель объясняет нам трудные выражения. 51. Включи радио, идет интересная передача. 52. Я хотел бы ознакомиться с вашим новым проектом.

233



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Leçon 1	7
Leçon 2	23
Leçon 3	36
Leçon 4	52
Leçon 5	71
Leçon 6	91
Leçon 7	111
Leçon 8	130
Leçon 9	149
Leçon 10	168
Leçon 11	187
Leçon 12	207
Leçon 13	228
Leçon 14	246
Leçon 15	268
Leçon 16	288
Leçon 17	311
LISTE DES VERBES	332
ГРАМАТИЧНИЙ ПОКАЖЧИК	336
VOCABULAIRE	338
Додаток 1	381
Додаток 2	383

Навчальне видання

КРЮЧКОВ Георгій Георгійович, МАМОТЕНКО Марія Петрівна,
ХЛОПУК Віктор Степанович, ВОЄВОДСЬКА Віра Сергіївна

Français accéléré ПРИСКОРЕНИЙ КУРС ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Підручник

для студентів вищих навчальних закладів

Відповідальна за випуск І. Бойченко
Художник Б. Волобуєв

Підписано до друку 29.08.01. Формат 84x108/32. Папір друк.
Гарнітура "Шкільна". Друк високий. Умовн.-друк. арк. 20,16. Зам. 1-519.

"А.С.К.", 04112, Київ-112, вул. Шамрила, 26.
Свідчення серія ДК № 66 від 29.05.2000 р.

ГПРВО "Поліграфкнига", 03057, Київ-57, вул. Довженка, 3.

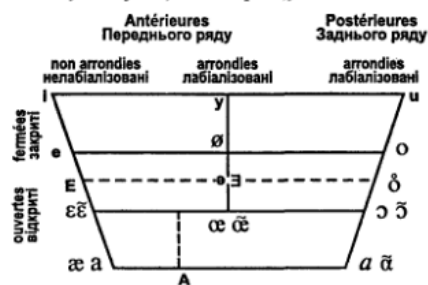
LEÇON 1

1.0. ФОНЕТИКА

1.0.1. Alphabet français. Французький алфавіт

A a [a]	N n [ɛn]
B b [be]	O o [o]
C c [se]	P p [pe]
D d [de]	Q q [ky]
E e [ɛ]	R r [ɛr]
F f [ɛf]	S s [ɛs]
G g [ʒe]	T t [te]
H h [a]	U u [y]
I i [i]	V v [ve]
J j [ʒi]	W w [dublɔve]
K k [ka]	X x [iks]
L l [ɛl]	Y y [igrek]
M m [ɛm]	Z z [zed]

1.0.2. Voyelles françaises. Французькі голосні



1. При артикуляції голосного переднього ряду передня частина спинки язика просунута вперед, а кінчик язика впирається в нижні зуби. Якщо язик відтягнути назад, утворюється голосний заднього ряду.

LEÇON 4

4.1. Texte

IL FAUT BATTRE LE FER PENDANT QU'IL EST CHAUD

Voici Pierre Sokil. Il est Ukrainien. Il habite à Kiev. Pierre a 36 ans. Il est marié. Monsieur Sokil est chimiste. Il travaille comme professeur à l'Institut Polytechnique de Kiev. Pierre est maître de conférences à la chaire de chimie générale. Il est candidat ès sciences et maintenant il fait sa thèse de doctorat.

Pierre parle pas mal anglais. Il traduit de l'allemand en ukrainien. Il apprend aussi le français. Bien sûr, ça lui prend tout son temps libre. Heureusement, sa famille comprend sa passion.

La famille de Sokil n'est pas grande. Elle comprend quatre personnes: sa femme, sa fille, son fils et lui-même.

4.3. EXERCICES DE LEXIQUE ET DE CONVERSATION

4.3.1. Vrai ou faux? Si c'est faux, corrigez-le:

1. Pierre Sokil est professeur de chimie. 2. Il habite Genève. 3. Il a 30 ans. 4. Il n'est pas marié. 5. Pierre travaille à l'Université. 6. Monsieur Sokil est maître de conférences. 7. Il fait sa thèse de doctorat. 8. Il apprend le français. 9. Sa famille est petite. 10. Elle comprend 10 personnes. 11. Hélène est médecin. 12. Elle travaille à l'institut. 13. Sa fille est écolière. 14. Son fils est étudiant.

4.3.2. Répondez aux questions suivantes:

1. Pierre Sokil où habite-t-il? 2. Est-ce qu'il est marié? 3. Où travaille-t-il? Comme qui? 4. Est-il maître de conférences? A quelle chaire? 5. Quelles langues parle-t-il? 6. Sa famille est-elle grande? Compte-t-elle beaucoup de personnes? 7. Comment s'appelle sa femme? Où travaille-t-elle? Comme qui? 8. Les enfants de Pierre sont-ils déjà grands? 9. Comment s'appellent-ils? 10. Que fait sa fille? Et son fils? 11. Quel âge ont-ils? 12. Que font les parents de Pierre? 13. Les Sokil adorent-ils les animaux? Quels animaux y a-t-il dans la maison? 14. Qui téléphone à Pierre Sokil? Pourquoi? 15. Pierre est-il content de partir pour la France? Pourquoi?

4.3.3. Voilà les réponses. Quelles sont les questions?

1. Pierre Sokil. 2. A Kiev. 3. Oui, une fille et un fils. 4. A la faculté de philosophie. 5. A l'institut polytechnique. 6. Comme professeur de chimie. 7. L'anglais. 8. Le français. 9. Au Ministère. 10. Son agenda. 11. Sa serviette. 12. A son travail.

4.3.4. Choisissez la bonne réponse:

1. Vous êtes Pierre Sokil? — Merci, ça va.
Chaque matin.
Oui, c'est moi.

4.3.10. Racontez le texte en employant:

a) la présentation: voici, habiter, an m, être marié;
b) la profession, le travail: chimiste m, comme professeur m, à l'institut, maître m de conférences, chaire f, thèse f de doctorat, chargé, savoir organiser, être prêt à ..., sonner, stage m de deux mois, venir à ..., être content de ..., prendre connaissance de ..., pour suivre, prendre.

4.3.11. En utilisant le questionnaire, parlez:

a) de votre famille:

1. Quel est votre nom? Et votre prénom? 2. Quel âge avez-vous? 3. Quelle est votre nationalité? 4. Où habitez-vous? 5. Votre famille est-elle grande? 6. Qui comprend-elle? 7. Et vos parents, travaillent-ils encore? Quel âge ont-ils? 8. Est-ce que vous êtes marié(e)? 9. Avez-vous des enfants? 10. Quels sont leurs prénoms? 11. Que font-ils? 12. Où travaille votre femme (votre mari)? Comme qui? 13. Etes-vous heureux(se) dans le mariage?

b) de vos études:

1. Où faites-vous vos études? A quelle faculté? 2. Vous êtes étudiant(e) de quelle année? 3. Travaillez-vous beaucoup? 4. Vous faites des progrès?

c) de votre travail:

1. Quelle est votre profession? 2. Où travaillez-vous? Comme qui? 3. Quel poste occupez-vous? 4. Vous gagnez bien (beaucoup)?

b) Remplissez le blanc en utilisant dire ou parler:

1. Il ... bien l'allemand. 2. ... -moi, s'il vous plaît où il travaille. 3. ... à mon professeur. 4. Nous ... de son stage en France. 5. Il ... son nom à Aline. 6. ... -moi l'heure, s'il vous plaît.

c) Traduisez les phrases suivantes:

1. Що ви кажете? 2. Я з ним розмовляю англійською мовою. 3. Розкажіть про вашу сім'ю. 4. Поговоріть з директором. 5. Якою мовою він розмовляє?

4.3.9. Apprenez les structures usuelles:

a) avant de présenter quelqu'un:

— Vous connaissez | Monsieur... (Madame)?
| Mademoiselle...?
| mon frère (ma femme)?
— Vous vous connaissez?
— Tu connais mon copain Paul?

b) pour présenter quelqu'un:

— Je vous présente | ma sœur Marie.
| mon camarade Victor.
| mon mari.
— Permettez-moi de vous présenter ma femme.

c) pour répondre aux présentations:

— (Je suis) | enchanté (e) | de vous connaître.
| heureux (se) | de te rencontrer.
| content (e)
— Enchanté de faire votre (ta) connaissance.

d) pour réagir à la réponse:

— Enchanté(e) moi aussi.
— Le plaisir est partagé.

e) pour se présenter:

— (Bonjour.) | Je suis Pierre Sokil.
— (Bonsoir.) | Pierre Sokil.
— Je me permets de me présenter. Je m'appelle Pierre Sokil.

59

4.5. EXERCICES DE GRAMMAIRE

4.5.1. Complétez:

Je parle — vous ... Je travaille — vous ... Je cherche — vous ... Je visite — vous ... Je présente — vous ... Je consulte — vous ... Je pense — vous ... J'aime — vous ... J'adore — vous ... J'habite — vous ... Je finis — vous ... Je vais — vous ... Je dois — vous ... Je suis — vous ... Je fais — vous ... Je prends — vous ... Je comprends — vous ... Je traduis — vous ... Je dis — vous ...

4.5.2. Mettez ne...pas ou n'...pas:

Parlez! Travaillez! Visitez! Présentez! Consultez! Dérochez! Prenez! Apprenez! Traduisez! Allez! Faites! Finissez!

4.5.3. Répondez négativement aux questions:

1. Est-ce que vous parlez français? 2. Est-ce que vous travaillez à l'Université? 3. Est-ce que vous visitez cette usine? 4. Est-ce que vous aimez la chimie? 5. Est-ce que vous cherchez ce laboratoire? 6. Est-ce que vous habitez Paris? 7. Est-ce que vous êtes ouvrier? 8. Est-ce que vous allez à la maison? 9. Est-ce que vous comprenez cet homme? 10. Est-ce que vous apprenez l'anglais? 11. Est-ce que vous finissez ce travail? 12. Est-ce que vous devez partir?

4.5.4. Transformez suivant le modèle:

Modèle: Je parle français. — Je vais parler français.
1. Je travaille comme professeur. 2. J'habite à Kiev. 3. Je visite cette usine. 4. J'ai 35 ans. 5. Je présente Madame Sokil. 6. Il apprend le français. 7. Il va à l'usine. 8. Il comprend ses enfants. 9. Il fait sa thèse de doctorat. 10. L'usine fabrique des produits chimiques. 11. Vous apprenez l'anglais. 12. Vous partez pour la France.

66

4.6. SYSTÉMATISATION ORALE

4.6.1. Apprenez et reproduisez les dialogues suivants:

a) Quelle heure est-il?

— Est-ce que vous avez une montre?
— Oui, Monsieur.
— Quelle heure est-il?
— Il est trois heures moins le quart.
— Merci.

68

8.5. Atelier théâtre

- **Brève histoire du théâtre en Ukraine**⁴⁸

D'abord, associé aux rites païens, les premières traces du théâtre en Ukraine apparaissent à travers le prisme de la tradition orale avant le IX^e siècle. Les motifs (tels que la légende de Ivan Koupala, etc.) transmis entre autres par les chants y compris d'Eglise (*koliadky*, *chedriki*, etc.) sont encore aujourd'hui perpétués notamment au moment de festivités. En 1619, le théâtre ukrainien se développe en délaissant ces rituels et s'inspire des influences du théâtre médiéval européen, de la Renaissance et du théâtre classique. Au XIX^e siècle, le théâtre se sécularise par Ivan Kotliarevsky, et Hyhorii Kvitka-Osnovianenko à l'ouest. Sous les auspices des différents régimes politiques, se développent de nombreuses troupes amateurs mais ont aussi connu la censure de la diffusion des œuvres conformément lois culturelles établies à cette période. Le répertoire ukrainien s'est par ailleurs enrichi au début du XX^e siècle avec l'ouverture de théâtres dans chaque grandes villes ukrainiennes et l'émergence de grandes personnalités de la dramaturgie ukrainienne (Lesia Ukraïnka, Les Kurbas, etc.) lesquelles mettaient en avant un théâtre aux motifs identitaires (à travers par exemple, les poèmes d'écrivains ukrainiens revisités). A cette époque de la république indépendante, comme nous l'avons vu, l'Ukraine vivait une sorte de révolution culturelle.

Lors de l'arrivée des soviétiques au pouvoir, les théâtres ont été nationalisés et les représentations se sont multipliées et popularisés (création de théâtres d'ouvriers et paysans). Là encore, le théâtre jouait un rôle idéologique pour l'assimilation et la politisation de la culture. A partir des années 30, le réalisme soviétique était devenu la seule référence artistique, soumettant les acteurs et metteurs en scène à la méthode de Stanislavski. Cela toute performance artistique s'en éloignant, signant ainsi l'arrêt de mort des expériences théâtrales ukrainiennes pour diffuser des œuvres respectant les règles soviétiques, s'accompagnant de la diminution du nombre de structures. En, en 19 1950, le nombre de théâtres en Ukraine passera de 81 à 60, en 1964, il n'y en aura plus que 42. Ce n'est qu'à la Perestroïka que la dramaturgie ukrainienne renaitra. En 1988, 51 théâtres sont russes, 38 sont ukrainiens et 24 donnent des représentations dans l'une ou l'autre langues.

⁴⁸ D'après REVUTSKY Valerian, 1993, « Theater » dans *Encyclopedia of Ukraine* (en ligne).

- **Extraits du travail en groupe**

Étape 1 : jeux de théâtre

Ceci est la première séance qui a eu lieu jeudi 4 mars 2010 de 17h à 19h. Cette séance s'inspire d'un stage de théâtre que j'avais suivi en France.

Objectifs

- amener progressivement les étudiants à travailler en groupe, à s'écouter, à capter l'attention.
- travailler sur la phonétique
- travailler les sentiments par le vocabulaire et l'expression : associer visage, geste et voix

1. Échauffement & respiration

(15 min)

- Se frotter les mains comme pour se réchauffer. Avec les mains, diffuser cette chaleur partout sur le corps de haut en bas et de bas en haut, frotter. Insister sur les zones tendues (cou, dos, etc.).
- Sauter sur place, tourner sur place et faire des gestes arrondis avec le corps de bas en haut (tourner d'un côté et de l'autre le buste, le bassin : à gauche puis à droite. Faire un 8. Répéter ces mouvements à la suite ; tourner les chevilles....).
Respiration.
- Ouvrir son champ de vision : fermer les yeux en les faisant lentement tourner. Regarder de gauche à droite.
- Déliaison des tensions de la tête : tourner à droite, à gauche. Baisser, relever. Dessiner un cercle avec la tête de gauche à droite et vice versa. Respiration.
- Ronde. À mon « stop », s'arrêter. Claquer dans les mains et taper vous sur les cuisses, tourner la tête à droite ou à gauche.
- Ronde. À mon signal (droite ou gauche) se tourner vers son voisin.
- Même chose. Dos à dos ou épaules contre épaules : respirer.
- Sauter sur place, à mon « stop » : pousser un cri.

2. Articulation / Phonétique par les virelangues

(5-10 min)

Avec la bouche, faites semblant de mâcher un chewing gum (à droite à gauche...). À mon « stop » : répéter sons vocaliques et nasaux.
Équilibre du plateau : chacun marche dans toute la classe, tandis que je distribue des virelangues que les étudiants devront, dès qu'ils se sentent prêts prononcer. Le virelangue est accompagné d'une contrainte (à voix basse, rapidement, grave...)

3. Esprit du collectif par le jeu « Je cherche quelqu'un » ...

(5-10 min)

Le groupe se dispose en cercle. On cherche un autre regard sur le périmètre, lorsque les deux regards se sont découverts, on avance l'un vers l'autre en échangeant ses prénoms.

4. Brainstorming sur les sentiments

(10 min)

Pause des exercices de voix et de corps, révision du lexique (nom du sentiment et signification, exemple de contexte à décrire).

5. Travailler l'écoute et la prononciation en jouant la colère

(20-25 min)

Equilibre du plateau. Tandis que les étudiants marchent dans la salle. Je distribue un texte que l'étudiant, dès qu'il se sent prêt devra déclamer. Les autres l'écoutent et immobilisent leur mouvement.

6. Entrer en contact et en conflit

(25-30 min)

Répéter par deux une saynète de dispute. Face-à-face, chacun se tient à l'extrémité de la salle. À mon signal, élan et rapprochement, puis chacun pose une main dans le creux de l'épaule de l'autre, avançant une jambe à l'opposé. Il faut qu'ils se tiennent fermement et trouvent un équilibre et sans (se) faire mal. Jeu de force physique et vocal.

7. Debriefing

(10 min)

Discussion, retour sur les activités proposées.

Étape 2 : proposition et travail du scénario (extrait)

Rougette, un petit chaperon rouge pas comme les autres

Scène 1 : Rougette et Joséphine

(Chez Rougette et Joséphine.)

Rougette (*au téléphone*): Allô? Ah Grand-mère! Je suis contente de t'avoir au téléphone. Oui, ça va!... Aujourd'hui ? Rien de spécial... Ok. Pourquoi pas ! On se retrouve à quelle heure? A 22h30 devant l'entrée de la discothèque, c'est bien ça? Ca marche. Cool! A toute à l'heure!

(Elle sort de sa chambre)

Rougette: Maman!

Joséphine (*en train de nettoyer*): Oui? Qu'est-ce qu'il y a?

Rougette: Grand-mère m'a appelée. Elle m'invite en boîte ce soir. Je peux y aller?

Joséphine: Hors de question! Je t'interdis d'y aller!

Rougette: Mais. Pourquoi?

Joséphine: Je ne veux pas que tu sortes parce que tu es trop jeune et puis demain tu dois te lever tôt, il faut que tu m'aides à ranger la maison !

Rougette : Mais tu ranges et nettoies la maison tous les jours!

Joséphine: Demain, c'est le grand ménage!... Et puis je ne veux pas que tu ailles dans cet endroit sordide où tout le monde boit, se drogue ...

Rougette : C'est pas vrai! En plus, Grand-mère sera là-bas! Je ne risque rien!

Joséphine : Ah ta grand-mère... L'entrée coûte chère!

Rougette: Mais c'est Grand-Mère qui m'invite!

Joséphine: La discussion est close. C'est non, un point c'est tout!

Rougette: C'est injuste ! *(Enervée, elle part dans sa chambre en claquant la porte.)*

➤ Activités en classe

1) **SAVOIR POSER UNE QUESTION:** Transformez les questions avec **EST-CE QUE**, trouvez une autre manière de poser les questions.

Langage familier, oral	Langage courant	Langage soutenu
Questions à transformer	Questions avec « est-ce qu(e) »	Autres questions (si possible)
t'/ QUI/ appelé(e)/ as ?	<u>QUI</u> est-ce <u>qui</u> t'as appelé(e)?	
y/ aller/ peux/ je ?		
quoi?		Qu'y-a-t-il? Que se passe-t-il?
se/ retrouve/ OÙ/ on? 1)..... 2).....	<u>OÙ</u> est-ce qu'on se rejoint?	
quelle/ heure/ à/ se / on/ rejoint ? 1) 2) On se rejoint à quelle heure?		A quelle se rejoint-on?

3) **SAVOIR ARGUMENTER:** en rouge, entourez les expressions qui indiquent **LE REFUS** et en bleu, celles qui signifient la **CONVICTION**. Complétez par d'autres expressions (si possible).

Hors de question! Je t'en supplie
Je ne risque rien ! Je refuse
Impossible!
Ne t'inquiète pas !

4) **SAVOIR ACCEPTER:** complétez la liste des expressions qui expriment l'acceptation à une invitation.

Ça marche! ,,,, OK!

5) **SAVOIR EXPRIMER LE REFUS, L'INTERDICTION:** Mettre au **SUBJONCTIF** ou à l'**INFINITIF** les verbes entre parenthèses et imaginez les arguments. Soulignez les expressions du refus.

- Je ne veux pas que tu (ALLER)..... en discothèque parce que.....
-
- Il est hors de question que tu (SORTIR) parce que.....
-
- Je t'interdis de (REJOINDRE) ta grand-mère parce que.....
-

5) **JOUER LA SCENE 1** en respectant les consignes du tableau

Qui?	Où ? Comment?	Quoi?
Rougette	Au téléphone	Fixer un RDV
Rougette + sa Mère	Face à face	1. R demande l'autorisation de sortir en discothèque 2. M refuse et argumente

		3. R insiste pour convaincre 4. R et M se disputent
--	--	--

Étape 3 : Mise en scène, communication et spectacle

Flyer destiné au public avant la représentation, réalisé par une étudiante.



8.6. Campagne de bourses pour les enseignants de français (2010)

BOURSES DU GOUVERNEMENT FRANÇAIS APPEL A CANDIDATURES POUR PROFESSEURS DES DEPARTEMENTS DE FRANÇAIS DES UNIVERSITES UKRAINIENNES

Vous êtes :

- De nationalité ukrainienne, **âgé(e) de moins de 55 ans** ;
- Enseignant(e) d'université dans un département d'études françaises titulaire ou non d'un doctorat de l'enseignement supérieur ukrainien ;
- Enseignant(e) dans un département d'études françaises dont la thèse est en cours (doctorant).

Important **:

- Votre département de français **est déjà engagé** ou **souhaite s'engager** dans le processus de réforme de son cursus de français (dans l'esprit du processus de Bologne) ;
- Vous et votre département de français êtes inscrits dans la liste de l'Ambassade qui regroupe les enseignants motivés pour participer aux travaux.

Objectifs : Organiser un groupe de travail de réflexion et d'expertise, en ingénierie éducative, en didactique et en pédagogique dans le domaine de la rénovation des cursus et des pratiques d'enseignement des départements de formation initiale des professeurs de français des Universités ukrainiennes.

- Vous souhaitez travailler directement avec des universitaires français dans les domaines du FLE, FOS, Sciences du Langage, l'enseignement de la littérature française pour faire évoluer vos compétences, renforcer une équipe déjà existante et faire aboutir ce projet de rénovation des cursus.

➔ Déposez votre candidature aux bourses du Gouvernement français.

L'Ambassade de France en Ukraine propose en 2010 :

12 bourses d'études d'un mois pour travailler avec des universitaires français

Les bourses seront attribuées en fonction des critères suivants :

- qualité et pertinence du projet de travail dans le cadre de la réforme des départements de français ;
- cohérence du projet professionnel ;
- maîtrise du français pour la présentation des documents, la définition des objectifs et l'argumentation ;
- inscription du projet individuel du professeur dans le cadre de partenariats existants ou en cours d'établissement entre institutions d'enseignement et/ou de recherche françaises et ukrainiennes.

Procédure et calendrier :

- 1) remplir le formulaire de bourse
 - 2) joindre au formulaire les pièces suivantes (à établir en français)
 - deux photographies en couleurs ;
 - un curriculum vitae ;
 - une lettre de motivation ;
 - La copie de votre diplôme universitaire le plus élevé (avec une traduction en français faite par vous-même ;
 - un projet/plan de travail précis et soigneusement rédigé ;
 - une lettre d'intention de la part de l'établissement universitaire français d'accueil indiquant l'intérêt qu'il porte à votre projet ;
 - Une lettre de soutien de votre université (Recteur, doyen, chef de chaire, relation internationales).
 - 3) déposer ou envoyer votre dossier complet par la Poste **avant le 9 avril** au Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France (Kiev) ou dans les Alliances ou Centres français de votre région, délai de rigueur ;
 - 4) après une première sélection sur dossier, vous pourrez éventuellement être contacté par téléphone pour un entretien de motivation.
-

[...]

****Professeurs des départements de français des Universités qui se consacrent ou veulent se consacrer à la rénovation d'un cursus d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE), Français Langue Seconde (FLS), Français Langue de Scolarisation (FLSco), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), interprétariat et traduction et souhaitent provoquer une réflexion, mais aussi des changements sur les nouvelles dimensions et implications de l'enseignement du français au travers des approches actionnelles qui intègrent les recommandations du CECRL. Une attention particulière sera portée sur les réformes des cursus de formation initiale des professeurs de français.**

NOTICE EXPLICATIVE

Qui examine les candidatures ?

Votre dossier est examiné par une Commission de sélection composée de représentants de l'Ambassade de France. Le nombre de bourses attribuées est fixé par avance.

Quelles informations doivent figurer dans mon CV ?

Le CV doit comprendre cinq rubriques :

- Informations pratiques (nom, prénom, statut marital, date et lieu de naissance, coordonnées professionnelles et personnelles (postales et téléphoniques, courriel) ;
- Formation (études suivies, diplômes et mentions obtenus) ;
- Expérience professionnelle (emplois, stages et formations) ;
- Langues (avec mention du niveau de maîtrise et attestations éventuelles) ;
- Articles, ouvrages ou sites Internet publiés ;
- Autres activités.

Pourquoi me demande-t-on une lettre de motivation et un projet d'études ?

La lettre de motivation et le projet d'études doivent aider la Commission de sélection à départager les candidatures qui seraient en nombre important. C'est aussi l'occasion pour vous de donner des informations à l'appui de votre candidature qui n'ont pas pu figurer dans le formulaire, ni dans le CV.

La lettre de motivation et le projet d'études doivent permettre à la Commission de répondre à deux séries de questions :

- pourquoi souhaitez-vous profiter de cette possibilité d'aller en France ? A quel point cela vous sera utile pour évoluer dans le cadre de votre département de français ? A quel point ce projet est-il mûri, réfléchi ?
- pourquoi l'Etat français devrait-il précisément vous financer, c'est-à-dire investir dans votre projet plutôt que dans celui d'un autre ?

N'oubliez pas que votre dossier sera examiné en même temps que d'autres candidatures qui auront quelquefois des profils proches. C'est à vous de faire la différence en essayant de convaincre le jury.

Qu'est-ce qu'un projet d'études ?

Le projet de travail est un texte rédigé, de 1-2 pages, qui doit permettre à la Commission de sélection d'évaluer le sérieux et la cohérence de votre démarche.

Ce sérieux et cette cohérence s'analysent au regard de votre parcours, de votre engagement au service de la langue française et des compétences que vous avez acquises, mais également au regard des nouvelles compétences que vous souhaitez acquérir et en fonction des ambitions professionnelles qui sont les vôtres et celle de votre département.

A la lecture de ce texte, la Commission doit comprendre

- quelles démarches vous suivez et dans quel objectif
- comment le projet s'inscrit dans votre parcours d'enseignant : que souhaitez-vous travailler et pourquoi ? en quoi cela est-il utile dans votre formation ?
- ce que vous prévoyez de développer dans votre université

Pensez à être concret dans l'argumentation. N'hésitez pas à évoquer les enseignements qui vous semblent particulièrement utiles dans tel ou tel établissement français, ainsi qu'à expliquer au jury en quoi ce stage en France sera un atout pour le français dans votre université.

Qu'est-ce que nous entendons par lettre de motivation ?

La lettre de motivation est un texte rédigé, d'une page environ, dans lequel vous expliquez à la Commission pourquoi vous pensez que la bourse devrait vous être attribuée. Elle est une sorte de plaidoyer qui doit finir de convaincre le jury, en même temps qu'un résumé des principaux atouts de votre candidature.

N'oubliez pas que même si le CV et le projet d'études contiennent déjà un certain nombre d'informations sur votre candidature, il faut aider la Commission de sélection à aller tout de suite à l'essentiel dans la masse d'informations qui lui est fournie.

A la lecture de ce texte, la Commission doit comprendre :

- pourquoi vous projetez de vous rendre en France
- pourquoi vous avez choisi tel ou tel établissement ?
- pourquoi **votre** dossier devrait-il être retenu plutôt qu'un autre.

Pensez, là aussi, à être le plus concret possible. « Je veux réformer le cursus du Département » n'est pas un argument suffisant pour un projet que la Commission souhaite avant tout professionnel. « J'ai choisi cette université parce qu'elle a une bonne réputation » n'est pas suffisant non plus pour démontrer le sérieux de votre choix, si cette information n'est pas assortie de précisions :

- Dans quel domaine précis l'établissement est-il réputé ?
- S'agit-il de votre domaine de compétence ?
- Quels sont les programmes qui vous y attirent particulièrement ?

Pensez à mettre en valeur des activités qui ne transparaissent pas forcément dans le dossier et qui démontrent votre engagement, par exemple les expériences professionnelles qui vous ont donné certaines qualités ou connaissances.

La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée

Depuis les années 1990, l'Ukraine s'est lancée dans un processus de réformes touchant tous les secteurs de la société. Dans les universités, de nouvelles approches pédagogiques pour l'« amélioration » de l'enseignement du français ont été mises en place. Dans ce mouvement, un projet de rénovation a été développé par l'Attaché de Coopération Pour le Français et une vingtaine de départements et filières de français. Quels ont été les impacts de cette rénovation au sein des universités ukrainiennes? À partir d'une enquête de terrain, mettant en lumière les pratiques d'enseignement et les représentations sociolinguistiques des acteurs de l'enseignement-apprentissage du français, cette recherche tente de mieux comprendre les diverses dynamiques à l'œuvre. Elle se penche essentiellement sur les transformations de l'enseignement supérieur et la diffusion de la langue française. Après une explicitation de la démarche épistémologique et méthodologique retenue, une problématisation du contexte ukrainien est proposée autour de la question du plurilinguisme au sein de la société et au sein du système éducatif. L'attention est portée ensuite sur le développement de l'enseignement du français. Ce travail de contextualisation permet, d'une part, de dégager les éventuelles tensions qui entourent et constituent la rénovation de l'enseignement du français, et, d'autre part, d'envisager des pistes sociodidactiques répondant mieux aux besoins des universités ukrainiennes.

Mots clés : didactique contextualisée, sociolinguistique, enseignement supérieur, politiques linguistiques éducatives, rénovation de la formation de français, Ukraine, francophonies

The renewal of French teaching in Ukrainian universities: a didactic analysis in context

Since the 1990s, Ukraine was involved in a process of reform in all sectors of the society. Universities put into practice new pedagogical approaches to "improve" French teaching. As a result, a renewal of French teaching was developed by the Attaché of Cooperation for the development of French language and twenty branch departments. Which were the impacts of this renewal of French teaching in the Ukrainian universities? In the scope of a field study, we observed and reviewed teaching practices and sociolinguistic representations of the actors in the teaching and learning French language. By this way, we strive to better understand the various dynamics which contribute to the development of teaching and learning French language in Ukrainian universities. This study will focus mainly on the transformations of higher education and the diffusion of French language. First, we will explain the epistemological and methodological framework. Then, we will question the Ukrainian context in order to understand specificities related to plurilinguism in society and in the educational system. On the one hand, we will identify the possible tensions already existing or emerging from this renewal. On the other hand, we will consider how teaching French could be contextualized in Ukrainian universities in order to answer the needs of Ukrainian universities.

Keywords: contextualized teaching, sociolinguistics, higher education, language education policies, renewing of the French training, Ukraine, "francophonies"

Оновлення викладання французької мови в університетах в Україні: дидактичний контекстуалізований аналіз

В 1990 році Україна почала процес реформ в усіх сферах суспільства. В університетах, були введені нові педагогічні підходи для « покращення » викладання французької мови. З цією метою, Аташе з питань співробітництва в галузі французької мови Посольства Франції в Україні спільно з двадцятьма французькими кафедрами було розроблено проект оновлення викладання французької мови. Якими були наслідки цього проекту в українських вузах? На базі проведеного анкетування, ми проаналізували процес викладання, а також соціолінгвістичного відображення учасників процесу викладання та вивчення французької мови, прагнучи краще зрозуміти динаміку процесів, які відбуваються. В цій роботі спершу йдеться про перетворення вищої освіти та поширення французької мови в Україні. Після опису епістемологічного та методологічного підходів, використаних у дослідженні, особливості українського контексту примушують нас зосередитися навколо питань плюрилінгвізму у суспільстві та в системі освіти. Далі увага фокусується на розвитку викладання французької мови. З одного боку, ця робота допомагає проаналізувати ці питання у контексті, виявити можливі труднощі, які виникають у процесі оновлення викладання французької мови, а з іншого боку, розглянути соціодидактичні підходи, які найкраще відповідають потребам українських ВУЗів.

Ключові слова: контекстуальна дидактика, соціолінгвістика, вища освіта, мовна та освітня політика, оновлення викладання французької мови, Україна, франкомовність.